

A verdadeira medida de um homem não se vê na forma como se comporta em momentos de conforto e conveniência, mas em como se mantém em tempos de controvérsia e desafio.  
(Martin Luther King)

À Maria José, Marta e Mariana,  
permanentes na partilha da felicidade

Quero, de forma humilde e, reconhecida, agradecer:

A Maria Stella Aguiar pela sua extraordinária integridade e sabedoria e, ainda, pela generosidade permanente no acompanhamento desta dissertação.

A Maria José, Marta e Mariana pelo afecto constante e pela sua enorme capacidade de prescindir a favor da minha realização.

A minha mãe pela confiança e afecto eternos.

A Gina Oliveira, Amandio Oliveira, Miguel Oliveira e Inês Oliveira pela estima e convicção no meu trajecto.

Ao José Rocha e Maria do Céu Rocha pela sua amizade e apoio constantes.

Ao Paulo Sargento dos Santos pelas conversas, boas, em nome da ciência.

Ao Diogo Morais, Isabel Santos, Joel Rosa, Jorge Oliveira e Miguel Trigo pelos contributos para melhorar a análise dos dados.

A Andrea Santos, Emília Silva e Paula Correia pelos apoios na oportunidade de recolher dados.

A todos os meus alunos com quem partilhei investigações, publicadas ou não, que me ajudaram a aprofundar o conhecimento e pensamento sobre o desenvolvimento psicológico.

Aos amigos e colegas mais próximos que mais partilharam a minha caminhada na docência universitária: Beatriz Rosa, Joana Rato, João Taborda e Susana Marques da Cunha.

Ao Director da Faculdade de Psicologia, Carlos Alberto Poiães, pela sua confiança e incentivo.

Ao Coordenador do Mestrado em Psicologia da Educação, Carlos Simões, pela sua confiança e incentivo.

A todos os meus colegas que me apoiaram a prosseguir o meu trajecto de professor.

## Resumo

As teorias psicológicas da moralidade dividem-se na conceptualização da motivação moral, o tema desta dissertação. Os modelos construtivistas, apoiados na epistemologia genética, privilegiam a cognição como factor determinante mas, as teorias que enfatizam o funcionamento individual admitem que as emoções e a identidade interferem na tendência de cada pessoa agir moralmente. Particularmente apoiados na segunda perspectiva, testámos um modelo preditor da motivação moral com três variáveis, identidade, identidade moral e integridade, todas avaliadas por medidas psicométricas, em duas amostras. A primeira era composta por 320 estudantes do 12º ano de uma escola do concelho de Lisboa, com idades compreendidas entre 18 e 20 anos ( $M=18,22$ ;  $Dp=0,49$ ), 108 masculinos e 194 femininos e a segunda era composta 174 sujeitos, estudantes finalistas de cursos profissionais de uma escola do concelho de Lisboa frequentada por alunos provenientes de ambientes sociais caracterizados pelo stress socio-económico e familiar, e até, em bastantes casos, que já tinham participado em actos ilegais relacionados com furto, vandalismo, tráfico de drogas, e agressões, com idades compreendidas entre 18 e 22 anos ( $M=18,98$ ;  $Dp=1,075$ ), 104 masculinos e 70 femininos. A primeira amostra foi considerada normativa e a segunda de risco psicossocial. Para avaliar a motivação moral foi construída uma medida que incluiu dois aspectos: a consciência moral, relativa à avaliação objectiva e subjectiva que os indivíduos fazem das situações morais que através de processos de análise de conteúdo foi distinguida em três categorias exclusivas: não transgressão, transgressão relativizada e transgressão; e a auto-atribuição de emoções que indica a probabilidade objectiva dos indivíduos cometerem acções morais. Foi verificada a existência de diferenças individuais em ambas as medidas da motivação moral e, também, a existência de diferenças na atribuição de emoções em função da consciência moral: os sujeitos da categoria transgressão apresentaram atribuições mais negativas do que os sujeitos de transgressão relativizada e estes, por sua vez, apresentaram atribuições mais negativas que os sujeitos da categoria não transgressão. Estes resultados confirmam o papel da identidade na motivação moral. A análise da predição confirmou que a integridade, a identidade e a identidade moral, em ordem decrescente de capacidade explicativa, constituem factores preditores tanto da consciência moral como da auto-atribuição de emoções.



## **Abstract**

Moral motivation, the subject of this thesis, is differently viewed by several psychological perspectives. Constructivist models supported by genetic epistemology define cognition as the determinant factor while theories that emphasize individual functioning admit that emotions and identity have a central role in the way that persons could morally act. Particularly supported in this second approach we tested a predictive model of moral motivation with three variables, identity, moral identity and integrity, all evaluated by psychometric scales, in two samples. The first sample had 320 graduate high school students with age between 18 and 20 ( $M=18,22$ ;  $SD=0,49$ ), 108 male and 194 female and the second sample had 174 graduate students of vocational courses in high school of a risk social and familiar environment, many of them had already done illegal acts such as stealing, vandalism, drug traffic and aggressions; they had ages between 18 and 22 ( $M=18,98$ ;  $SD=1,08$ ), 104 male and 70 female. The first sample was considered normative and the second one was classified as psychosocial risk. To evaluate moral motivation we developed a measure that assesses two aspects: moral conscience, who includes both objective and subjective evaluation of moral situations that was distinguished in three exclusive categories by procedures of content analysis: non-transgression, justifiable transgression and transgression; and self-attribution of emotion that indicates the likelihood of committing moral actions. We observed individual differences in both measurements of moral motivation and also verified differences in emotional attribution on the basis of moral conscience: the individuals of transgression category presented more negative attributions than those of justifiable transgression and in turn the latter presented more negative attributions than individuals of non-transgression category. These results confirm the role of identity in moral motivation. The predictor analysis confirmed integrity, identity and moral identity, in descending order of explanatory power, as predictive variables of moral consciousness and self-attribution of emotions.

## **Abreviaturas e símbolos**

APA – American Psychological Association

cf - conforme

e.g. – por exemplo

et al – e colaboradores

& - e

## Índice

<b>Introdução.....</b>	<b>14</b>
<b>Capítulo 1 – Concepções construtivistas da moral em psicologia....</b>	<b>33</b>
1.1 - A teoria da autonomia moral em Piaget.....	37
1.1.1. Consciência e prática das regras em jogos sociais.....	38
1.1.2. Noção de responsabilidade.....	42
1.1.3. Noção de justiça.....	46
1.1.4. Heteronomia e autonomia moral .....	49
1.2 - A teoria do raciocínio moral em Kohlberg.....	53
1.2.1. Fundamentos da teoria.....	53
1.2.2. Avaliação do desenvolvimento moral.....	58
1.2.3. Descrição do desenvolvimento moral.....	62
1.2.4. Determinantes da acção moral.....	69
1.3 - O raciocínio pró-social em Eisenberg e outros investigadores.....	72
1.4 - O raciocínio do perdão em Enright.....	76
1.5 - O raciocínio aretaico em Lourenço.....	78
<b>Capítulo 2 – Outras concepções da moral .....</b>	<b>83</b>
2.1 – Concepções contextualistas da moral em psicologia.....	84
2.1.1 - A teoria das duas orientações em Gilligan.....	84
2.1.2 - A teoria dos domínios em Turiel e outros investigadores.....	90
2.1.3 - A teoria das três éticas em Schweder .....	98
2.1.4 - O modelo cultural-desenvolvimentista em Jensen.....	100
2.2 - Concepções personalísticas da moral em psicologia.....	103
2.2.1 - O modelo dos quatro componentes em Rest.....	103
2.3 – Uma análise crítica das teorias clássicas da psicologia moral .....	106
2.3.1 - O que é a moral: pressupostos e limites.....	107
2.3.2 - A maturidade moral.....	112
2.3.3 - As relações entre a cognição e a acção moral.....	113
<b>Capítulo 3 – O estudo da moralidade através das emoções.....</b>	<b>120</b>
3.1. – O papel das emoções na competência social.....	121
3.2. – O fenómeno do vitimizador feliz/infeliz.....	125
3.2.1. Estudos em crianças pré-escolares e escolares.....	126
3.2.2. Estudos em adolescentes e adultos.....	133
3.3. – Estudos empíricos.....	136
3.3.1. Análise desenvolvimentista da atribuição de emoções morais.....	136
3.3.2. Análise da relação entre cognição e emoções morais.....	151
3.3.3. Conclusões.....	160
<b>Capítulo 4 – A identidade e a integridade como factores de</b>	<b>167</b>
<b>motivação para a acção moral.....</b>	
4.1. – O conceito de identidade do ego.....	168
4.2. – Concepções psicológicas sobre a identidade do ego.....	172
4.3. – A teoria do desenvolvimento psicossocial em Erikson.....	178

4.3.1 – A construção da identidade do ego na infância.....	181
4.3.2 – A organização e definição da identidade do ego na adolescência e adulícia jovem.....	184
4.3.3 – A identidade do ego na adultícia média e velhice.....	187
4.4. – O modelo de estatutos de identidade em Marcia.....	188
4.5. – Identidade do ego e motivação moral.....	191
4.6. – A identidade moral.....	193
4.6.1 – O estudo dos virtuosos morais em Colby e Damon.....	194
4.6.2 – A identidade moral em Blasi.....	195
4.6.2.1. A relação entre cognição e acção moral.....	196
4.6.2.2. A noção de identidade moral .....	199
4.6.2.3. A motivação para a acção moral.....	201
4.7. Análise crítica das concepções psicológicas da identidade moral .....	206
4.7.1. O que é a moral: pressupostos e limites.....	207
4.7.2. A maturidade moral.....	208
4.7.3. Processos psicológicos conducentes à acção moral.....	209
4.8. Integridade e responsabilidade em Schlenker.....	214
Capítulo 5 – Estudo da motivação para a acção moral.....	222
5.1. Problema de investigação .....	223
5.2. Estudos empíricos.....	228
Conclusões Finais.....	325
Bibliografia.....	344
Índice Remissivo Onomástico.....	378

## Índice de Tabelas

Tabela 1. Análise comparativa da atribuição de emoções em função da idade	139
Tabela 2. Análise comparativa da justificação da atribuição de emoções em função da idade	140
Tabela 3. Análise comparativa da atribuição de emoções em função da condição	141
Tabela 4. Análise comparativa da justificação da atribuição de emoções em função da condição	141
Tabela 5. Análise comparativa da atribuição de emoções em função do domínio	142
Tabela 6. Análise comparativa da justificação da atribuição de emoções em função do domínio	142
Tabela 7. Análise comparativa da atribuição de emoções em função da idade	146
Tabela 8. Análise comparativa da justificação da atribuição de emoções em função da idade	146
Tabela 9. Análise comparativa da atribuição de emoções em função da condição	147
Tabela 10. Análise comparativa da justificação da atribuição de emoções em função da condição	148
Tabela 11. Análise comparativa na atribuição de emoções em função do domínio	148
Tabela 12. Análise comparativa da justificação da atribuição de emoções em função do domínio	149
Tabela 13. Análise comparativa da competência cognitiva em função da idade	155
Tabela 14. Análise comparativa da atribuição de emoções em função da idade	156
Tabela 15. Análise comparativa da justificação da atribuição de emoções em função da idade	156
Tabela 16. Análise comparativa da atribuição de emoções em função da condição	157
Tabela 17. Análise comparativa da justificação da atribuição de emoções em função da condição	157
Tabela 18. Análise comparativa da atribuição de emoções em função do domínio	158
Tabela 19. Análise comparativa da justificação da atribuição de emoções em função do domínio	158
Tabela 20. Correlação entre a competência cognitiva e a atribuição de emoções	159
Tabela 21. Correlação entre competência cognitiva e a justificação da atribuição de emoções	159
Tabela 22. Frequência das categorias de consciência moral	235
Tabela 23. Diferenças individuais na consciência moral	236
Tabela 24. Média e desvios-padrão da atribuição de emoções	236
Tabela 25. Frequência dos atributos morais por ordem decrescente	241

<b>Tabela 26. Médias dos descritores por ordem decrescente</b>	<b>243</b>
<b>Tabela 27. Factores da Escala de Identidade Moral (EIM)</b>	<b>245</b>
<b>Tabela 28. Intracorrelações na consciência moral</b>	<b>255</b>
<b>Tabela 29. Intracorrelações na atribuição de emoções</b>	<b>256</b>
<b>Tabela 30. Correlações entre a consciência moral e atribuição de emoções</b>	<b>256</b>
<b>Tabela 31. Correlações entre os factores de estatutos de identidade</b>	<b>260</b>
<b>Tabela 32. Frequência das categorias de consciência moral</b>	<b>262</b>
<b>Tabela 33. Médias e desvios-padrão da atribuição de emoções</b>	<b>266</b>
<b>Tabela 34. Médias e desvios-padrão dos estatutos de identidade, da identidade moral e da integridade</b>	<b>267</b>
<b>Tabela 35. Diferenças na atribuição de emoções em função da consciência moral</b>	<b>268</b>
<b>Tabela 36. Diferenças na consciência moral (%) com o género</b>	<b>269</b>
<b>Tabela 37. Diferenças na atribuição de emoções com o género</b>	<b>270</b>
<b>Tabela 38. Diferenças nos estatutos de identidade, identidade moral e integridade com o género</b>	<b>270</b>
<b>Tabela 39. Coordenadas dos Centróides dos grupos para as suas funções discriminantes</b>	<b>272</b>
<b>Tabela 40. Variáveis ordenadas pela amplitude da correlação com as funções</b>	<b>274</b>
<b>Tabela 41. Discriminação entre Não Transgressão, Transgressão Relativizada e Transgressão</b>	<b>274</b>
<b>Tabela 42. Coordenadas dos Centróides dos grupos para as suas funções discriminantes</b>	<b>275</b>
<b>Tabela 43. Variáveis ordenadas pela amplitude da correlação com as funções</b>	<b>276</b>
<b>Tabela 44. Discriminação entre Não Transgressão, Transgressão Relativizada e Transgressão</b>	<b>277</b>
<b>Tabela 45. Coordenadas dos Centróides dos grupos para as suas funções discriminantes</b>	<b>277</b>
<b>Tabela 46. Variáveis ordenadas pela amplitude da correlação com as funções</b>	<b>279</b>
<b>Tabela 47. Discriminação entre Não Transgressão, Transgressão Relativizada e Transgressão</b>	<b>279</b>
<b>Tabela 48. Coordenadas dos Centróides dos grupos para as suas funções discriminantes</b>	<b>280</b>
<b>Tabela 49. Variáveis ordenadas pela amplitude da correlação com as funções</b>	<b>281</b>
<b>Tabela 50. Discriminação entre Não Transgressão, Transgressão Relativizada e Transgressão</b>	<b>282</b>
<b>Tabela 51. Coordenadas dos Centróides dos grupos para as suas funções discriminantes</b>	<b>282</b>
<b>Tabela 52. Variáveis ordenadas pela amplitude da correlação com as funções</b>	<b>284</b>

<b>Tabela 53. Discriminação entre Não Transgressão, Transgressão Relativizada e Transgressão</b>	<b>284</b>
<b>Tabela 54. Variáveis preditoras da atribuição de emoções nas várias transgressões</b>	<b>285</b>
<b>Tabela 55. Frequência das categorias de consciência moral</b>	<b>288</b>
<b>Tabela 56. Médias e desvios-padrão da atribuição de emoções</b>	<b>291</b>
<b>Tabela 57. Médias e desvios-padrão dos estatutos de identidade, da identidade moral e da integridade</b>	<b>292</b>
<b>Tabela 58. Diferenças na atribuição de emoções em função da consciência moral</b>	<b>293</b>
<b>Tabela 59. Diferenças na consciência moral (%) com o género</b>	<b>294</b>
<b>Tabela 60. Diferenças na atribuição de emoções com o género</b>	<b>294</b>
<b>Tabela 61. Diferenças nos estatutos de identidade, identidade moral e integridade com o género</b>	<b>295</b>
<b>Tabela 62. Coordenadas dos Centróides dos grupos para as suas funções discriminantes</b>	<b>296</b>
<b>Tabela 63. Variáveis ordenadas pela amplitude da correlação com as funções</b>	<b>297</b>
<b>Tabela 64. Discriminação entre Não Transgressão, Transgressão Relativizada e Transgressão</b>	<b>298</b>
<b>Tabela 65. Coordenadas dos Centróides dos grupos para as suas funções discriminantes</b>	<b>299</b>
<b>Tabela 66. Variáveis ordenadas pela amplitude da correlação com as funções</b>	<b>300</b>
<b>Tabela 67. Discriminação entre Não Transgressão, Transgressão Relativizada e Transgressão</b>	<b>300</b>
<b>Tabela 68. Coordenadas dos Centróides dos grupos para as suas funções discriminantes</b>	<b>301</b>
<b>Tabela 69. Variáveis ordenadas pela amplitude da correlação com as funções</b>	<b>302</b>
<b>Tabela 70. Discriminação entre Não Transgressão, Transgressão Relativizada e Transgressão</b>	<b>303</b>
<b>Tabela 71. Coordenadas dos Centróides dos grupos para as suas funções discriminantes</b>	<b>304</b>
<b>Tabela 72. Variáveis ordenadas pela amplitude da correlação com as funções</b>	<b>305</b>
<b>Tabela 73. Discriminação entre Não Transgressão, Transgressão Relativizada e Transgressão</b>	<b>306</b>
<b>Tabela 74. Coordenadas dos Centróides dos grupos para as suas funções discriminantes</b>	<b>306</b>
<b>Tabela 75. Variáveis ordenadas pela amplitude da correlação com as funções</b>	<b>307</b>
<b>Tabela 76. Discriminação entre Não Transgressão, Transgressão Relativizada e Transgressão</b>	<b>308</b>
<b>Tabela 77. Variáveis preditoras da atribuição de emoções nas várias transgressões</b>	<b>309</b>

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1. Elementos Morais</b>	<b>61</b>
<b>Quadro 2. Categorias da consciência moral</b>	<b>233/4</b>

## Índice de Figuras

<b>Figura 1. Modelo explicativo do processo que leva à acção moral (Kohlberg &amp; Candee, 1984)</b>	<b>72</b>
<b>Figura 2. Diagrama do Modelo testado da escala de identidade moral (resultados standardizados)</b>	<b>246</b>
<b>Figura 3. Distribuição gráfica das coordenadas dos centróides para as duas funções discriminantes</b>	<b>273</b>
<b>Figura 4. Distribuição gráfica das coordenadas dos centróides para as duas funções discriminantes</b>	<b>275</b>
<b>Figura 5. Distribuição gráfica das coordenadas dos centróides para as duas funções discriminantes</b>	<b>278</b>
<b>Figura 6. Distribuição gráfica das coordenadas dos centróides para as duas funções discriminantes</b>	<b>280</b>
<b>Figura 7. Distribuição gráfica das coordenadas dos centróides para as duas funções discriminantes</b>	<b>283</b>
<b>Figura 8. Distribuição gráfica das coordenadas dos centróides para as duas funções discriminantes</b>	<b>297</b>
<b>Figura 9. Distribuição gráfica das coordenadas dos centróides para as duas funções discriminantes</b>	<b>299</b>
<b>Figura 10. Distribuição gráfica das coordenadas dos centróides para as duas funções discriminantes</b>	<b>301</b>
<b>Figura 11. Distribuição gráfica das coordenadas dos centróides para as duas funções discriminantes</b>	<b>304</b>
<b>Figura 12. Distribuição gráfica das coordenadas dos centróides para as duas funções discriminantes</b>	<b>307</b>



## Índice Remissivo Onomástico

<b>A.....</b>	<b>378</b>
<b>B.....</b>	<b>378</b>
<b>C.....</b>	<b>379</b>
<b>D.....</b>	<b>379</b>
<b>E.....</b>	<b>380</b>
<b>F.....</b>	<b>380</b>
<b>G.....</b>	<b>380</b>
<b>H.....</b>	<b>381</b>
<b>I.....</b>	<b>381</b>
<b>J.....</b>	<b>381</b>
<b>K.....</b>	<b>381</b>
<b>L.....</b>	<b>382</b>
<b>M.....</b>	<b>382</b>
<b>N.....</b>	<b>383</b>
<b>O.....</b>	<b>383</b>
<b>P.....</b>	<b>383</b>
<b>R.....</b>	<b>384</b>
<b>S.....</b>	<b>385</b>
<b>T.....</b>	<b>385</b>
<b>V.....</b>	<b>386</b>
<b>X.....</b>	<b>386</b>
<b>Y.....</b>	<b>386</b>
<b>Z.....</b>	<b>386</b>

## **Introdução**

As diversas instituições do sistema social têm vindo a produzir um conjunto de dados e, também, de relatos que manifestam uma preocupação social crescente com a violência, a corrupção, a fraude, a falta de justiça social, etc. Uma preocupação que tem conduzido cientistas, filósofos, educadores, políticos e, até, cidadãos comuns, a referirem a existência de uma crise moral expressa na perda de valores que constituíam referências organizadoras do comportamento social das pessoas nas mais diversas situações e domínios sociais. Uma outra perspectiva rejeita, contudo, este cepticismo e considera naturais as diferenças entre o mundo contemporâneo e o que existia há algumas décadas atrás, sendo natural a transformação de crenças, valores e de comportamentos. Este é um tema complexo que, inevitavelmente, é muitas vezes enviesado pela perspectiva dos analistas, mais ou menos delimitada pelo enfoque disciplinar, filosófico, psicológico, biológico, educativo, etc, de cada um dos interlocutores deste debate social. Um debate com interesse para a Psicologia como ciência que estuda o comportamento humano e que, neste caso, solicita o particular contributo da psicologia moral para uma melhor compreensão dos componentes e processos psicológicos que explicam o comportamento moral.

Estudar o comportamento moral foi, portanto, o propósito fundamental desta dissertação, especificamente orientada para a tarefa de identificar componentes e processos psicológicos que podem conduzir o indivíduo à realização de acções morais. Esta tarefa conduziu-nos a dois objectivos fundamentais, analisar as relações entre a cognição e a acção moral e desenvolver uma conceptualização mais realista da motivação moral, incluindo a construção de medidas adequadas para o estudo deste problema de investigação. O estudo da nossa problemática inscreve-se, assim, no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento, em particular no domínio da Psicologia Moral.

A moral é um tema antigo da humanidade e mereceu a atenção de várias áreas do conhecimento, estando presente na história da filosofia, da religião e do direito. Só muito recentemente na história do conhecimento, mais precisamente nos anos trinta do século passado, a psicologia apareceu como disciplina interessada no estudo da moralidade. Desde então, ocorreram dois períodos importantes no desenvolvimento da psicologia moral. O primeiro pode ser caracterizado pelo aparecimento de estudos neste domínio na investigação de Jean Piaget (1932/1984) mas, sobretudo, pela emergência da teoria que tem dominado a psicologia moral ao longo de décadas, a teoria de

Lawrence Kohlberg (1976, 1984/1992). O segundo período, com um início que talvez possamos situar nos anos oitenta, tem sido especialmente marcado pelo deslocamento do foco principal dos estudos psicológicos da moralidade. Inicialmente centrada na génese e desenvolvimento do juízo moral, a teoria psicológica foi progressivamente enfatizando a compreensão da motivação moral, um construto mais representativo do funcionamento moral individual e mais orientado para a compreensão e previsão dos processos psicológicos que regulam a acção moral.

Em 2002, o psicólogo americano Roger Bergman, escreveu um artigo intitulado “Ser moral, porquê?” no qual procura analisar as diferentes teorias da psicologia moral centradas neste novo objecto de estudo, a motivação moral. A filosofia e a religião poderiam responder que devemos ser morais porque isso é intrinsecamente bom, está relacionado com a virtude, seja esta associada à sabedoria, à divindade ou, até, a ambas. Mas, do ponto de vista da psicologia, alcançar a bondade que marca a conduta moral exige o desenvolvimento de competências específicas do sujeito. Ora, analisar os componentes e processos desenvolvimentistas que podem promover essas competências constitui o problema que Bergman (2002) quis discutir através de uma análise dos diferentes modelos da psicologia moral e elegendo como critério de análise a compreensão da motivação moral e tomando partido por uma perspectiva que, sem recusar o papel da cognição, valorizado pelas teorias clássicas da moralidade, enfatiza a construção da identidade moral como motivo incontornável para a acção moral. A sua análise é direccionada para a identificação dos componentes psicológicos da motivação moral, ou seja, para a dimensão do sujeito psicológico, individual. Uma orientação com a qual nos identificamos por razões de natureza científica, associadas ao debate no interior da psicologia moral, e por razões sociais, ligadas à necessidade de procurar explicações psicológicas que possam contribuir para uma mudança social positiva. Entendemos, por isso, que a pergunta de Bergman, não será profundamente respondida sem uma análise prévia dos factores de natureza social que influenciam significativamente o desenvolvimento psicológico e, designadamente, o seu efeito na construção da identidade de cada indivíduo e na sua conduta moral.

A construção individual, psicológica, ocorre sempre num contexto social e cultural cujas características são muito importantes para a trajectória desenvolvimental de cada indivíduo. Ora, o contexto social em que vivemos tem sofrido mudanças assinaláveis, muito rápidas, e com um efeito significativo no comportamento social dos indivíduos. Na nossa perspectiva, esta mudança social não tem favorecido o

comportamento moral por duas razões interdependentes. Assiste-se actualmente a uma diluição da dimensão normativa e moral do contexto social em que vivemos, o contexto ocidental, europeu, o que significa que não existem actualmente referências morais tão claras e disponíveis para a aprendizagem social das crianças como noutros tempos históricos. Paralelamente, há uma fragilização dos processos de construção das identidades individuais promovida pelo enfraquecimento dos suportes sociais que apoiam o desenvolvimento psicológico, uma fragilidade que afecta o comportamento individual em diversos domínios, inclusivamente no domínio moral. As mudanças sociais das últimas três décadas são muito significativas e produziram uma sociedade distinta da anterior, que trouxe significativa alteração dos processos psicossociais que apoiam a construção da individualidade psicológica.

Estas mudanças sociais ocorreram em diversos aspectos dos quais destacamos a expansão da produção simbólica, o aumento da diversidade cultural, o fenómeno da globalização, a complexificação do tecido social e os processos associados ao ritmo de mudança social, todos eles importantes na produção de alterações insidiosas para a construção da identidade pessoal e social. Esta transformação trouxe certamente novas potencialidades aos indivíduos, mas induziu fragilidades em dimensões sensíveis para o desenvolvimento psicológico. Na nossa perspectiva, o que coloca um problema é que o potencial subjacente a esta nova organização sociocultural necessita que os indivíduos possuam instrumentos psicológicos adequados, ou seja, que tenham atingido um certo nível de desenvolvimento pessoal e moral, uma realidade que não se tem vindo a verificar para um número cada vez maior de sujeitos.

A dimensão mais global que o mundo foi adquirindo, muito influenciada pela intervenção dos meios de comunicação, especialmente a televisão e os computadores, trouxe uma nova ordem sociocultural que se caracteriza pela maior circularidade das experiências e referências identitárias. Como afirma Setton (2005), a cultura, a informação e as formas simbólicas, alcançaram um nível de produção e circulação nunca antes visto. Uma transformação com consequências transversais nos vários níveis sociais e que vem produzindo os seus efeitos nos agentes e processos de socialização. A análise do mundo moderno e dos processos de socialização actuais implica, portanto, que se considere a relação entre o indivíduo e a sociedade através da formação da subjectividade individual no contexto de uma reconfiguração das instâncias socializadoras tradicionais e da emergência dos meios de comunicação.

Durkheim (1978) acreditava numa harmonia entre os valores, os objectivos sociais e a subjectividade individual e considerava que a socialização levava o indivíduo ao caminho da moralidade pela incorporação dos valores sociais. Esta noção durkeimiana descreve um sujeito passivo diante de uma sociedade poderosa, uma perspectiva que foi perdendo força à luz da transformação social. Os indivíduos participam de forma relativamente activa no interior das instâncias socializadoras e têm capacidade para dialogar, reflectir e escolher os seus valores (Luckman & Berger, 1983). Com efeito, a experiência social que é transmitida aos indivíduos não tem uma unidade intrínseca e, por isso, gera uma actividade e uma capacidade crítica em relação a si mesmo (Dubet, 1996). O que se vive na família, na escola, entre amigos e no trabalho não é simplesmente adicionado. As experiências não são sistematicamente coerentes, homogêneas e compatíveis. Na sociedade actual, a pluralidade é precoce e é difícil conceber um universo harmonioso e consistente com o sistema familiar. As crianças e os jovens são expostos a sistemas plurais, relativamente coerentes, que integram contradições, ou seja, são expostos a esquemas de acção não homogêneos, não unificados e consequentemente a práticas heterogêneas que variam em função do contexto social. Já não existe uma correspondência entre indivíduo e sociedade, uma identificação total entre os papéis e expectativas das instituições e os actores. Hoje em dia, há uma negociação permanente entre as referências e valores institucionais e a trajectória individual (Lahire, 1998/2002).

Na sua análise desta nova realidade social, Giddens (1991/1994) descreve o aparecimento de um novo homem, de uma nova forma de pensar sobre si próprio e sobre as suas relações, uma nova forma de construir a realidade onde se inscreve. A modernidade produziu uma nova concepção das relações tempo/espaço caracterizada pelo crescente desunião entre estes dois elementos através da emergência de relações com outros, ausentes e espacialmente distantes da interacção face a face. Os locais e contextos onde decorre a socialização são constantemente penetrados por influências sociais distantes e esta nova realidade altera as formas perceptivas de olhar e compreender o mundo. A capacidade de articular a múltipla informação a que acede, induz uma potencialidade reflexiva no indivíduo, uma leitura mais crítica e distanciada sobre o seu universo social e pessoal. Setton (2005) concretiza as consequências positivas desta nova era afirmando que o desenvolvimento de um mercado simbólico, da cultura de massas marcada pela diversidade e dos meios tecnológicos fez a família e a escola perder o monopólio da formação das personalidades. A actividade educativa já

não se realiza apenas no interior dos espaços tradicionais. A difusão massiva e plural da informação promoveram novas formas de interacção social e, por isso, actualmente os sujeitos têm um maior potencial reflexivo na orientação das suas acções, na consideração de outros parâmetros, não exclusivamente locais e institucionais, na construção da realidade. Dito de outro modo, as biografias ou identidades já não são meramente definidas pela experiência próxima no tempo e no espaço.

Esta perspectiva optimista das consequências da modernidade, fundamentalmente enfatizada por alguns sociólogos, parece-nos válida, mas representa apenas uma das faces da moeda da nova realidade social. Porque o potencial reflexivo, a capacidade de articular a diversidade e a transformação de todas estas possibilidades em instrumentos psicológicos capazes de orientar a conduta humana para uma trajectória pessoal afirmativa, sem que isso colida com as necessidades e direitos dos outros e com o necessário equilíbrio entre o individual e o colectivo, parece-nos bastante comprometido na realidade actual. Para caracterizar esta outra face da moeda analisaremos a relação entre algumas características dominantes da sociedade actual e as práticas socializadoras de agentes tradicionais e não tradicionais e, principalmente, as consequências que acarretam para o desenvolvimento psicológico.

Na era da modernidade, as relações homem/cultura, antes analisadas de um ponto de vista fundamentalmente sociológico e relativamente geral ou abstracto, podem ter outra interpretação quando procuramos enfatizar as consequências psicológicas deste novo tempo social.

O homem precisa de manter uma relação positiva com a cultura na medida em que esta regula as múltiplas representações e atitudes que constituem o seu universo psicossocial. Ao fazê-lo, a cultura cumpre uma função de limitação das múltiplas e transformáveis modalidades de satisfação do indivíduo, uma regulação normativa sem a qual a vida colectiva se torna mais difícil. Mas, para além desta função reguladora e restritiva, a cultura está associada à capacidade individual de construção e transformação da realidade social. Esta segunda função requisita a criatividade humana, necessária à inovação das crenças, valores e atitudes que induzem a mudança social; mas, para que exista a homogeneidade psíquica mínima que a vida em grupo exige, essa criatividade individual tem que ser disciplinada. “As culturas podem então ser consideradas como as diversas formas da mediação entre, por um lado, o carácter largamente indeterminado e pouco prescritivo da natureza humana e, por outro lado, as

exigências grupais que são inscritas nessa natureza” (Camilleri & Cohen-Emerique, 1991, p 35).

Assim, as culturas constituem sistemas que detêm um papel central no processo de construção da identidade pessoal, pois influenciam a interiorização de determinados conjuntos de unidades de sentido produzindo, assim, uma *pressão identitária*. Este processo ocorre pela acção de mecanismos de identificação através dos quais o sujeito humano vivencia e assimila os elementos externos na construção do *self*. Os processos de identificação, operando através da categorização oferecida pelo sistema cultural, fornecem os elementos significantes necessários para que o indivíduo reconheça as situações sociais. Senão, estas seriam, em cada geração, totalmente originais o que dificultaria, ou até impossibilitaria, a capacidade individual de lidar com elas. O que está em causa é portanto a questão da adaptação ao ambiente sociocultural, enquanto processo fundamental na construção de uma estrutura individual de sentido na qual o sujeito se reconhece, a identidade do ego. Isto significa que, subjacente à produção de significados, a cultura assume uma função de protecção, uma espécie de porto de abrigo que embora induza algumas restrições é absolutamente necessária (Camilleri & Cohen-Emerique, 1991).

Ora, é esta dupla função da cultura que, justamente, parece ameaçada na matriz social contemporânea. O mundo organizado e relativamente estável que fazia parte da mensagem socializadora da família, da escola e de outras entidades sociais, deu lugar à vivência da multiplicidade de referências e modelos, da falta de perenidade das aprendizagens antes realizadas. O património que se vai acumulando na trajectória de desenvolvimento não tem uma garantia de validade longa e, assim, a instabilidade e a incerteza são categoria central na vida de crianças, jovens e, até, adultos. Por isso, os mais velhos vão tendo dificuldade em seleccionar e transmitir mensagens organizadoras neste contexto de mudança permanente e de crescente complexidade social. Uma das principais consequências é, por exemplo, o enfraquecimento da dimensão normativa da cultura, uma dimensão necessária a uma construção identitária mais positiva, com maior sentido de autonomia e de responsabilidade social e moral.

Então, de que forma, com que modelos, se podem encontrar respostas às dificuldades causadas pela complexificação e mudança social? A solução parece exigir a criação de um novo campo normativo, de cariz essencialmente dialéctico, que permita satisfazer três condições fundamentais: (1) a expressão da diversidade, como factor fundamental de afirmação das identidades pessoais e colectivas presentes num



determinado espaço social; (2) a tolerância, baseada numa verdadeira capacidade de descentração, que permita ao indivíduo estabelecer relações interpessoais e intergrupais dominadas pela compreensão e respeito pelo outro; e (3) a assunção da modéstia intelectual, através do reconhecimento da igualdade da nossa condição, face à limitação da razão de cada indivíduo diante do paradigma da verdade absoluta (Ouellet, 1991).

Esta solução passa claramente pela possibilidade de cada indivíduo construir uma identidade positiva, capaz de o levar a interagir positivamente com uma realidade onde possam coexistir, por um lado, diversidade e subjectividade, e por outro lado, uma imprescindível dimensão reguladora e normativa. Mas, para isso, é indispensável que o desenvolvimento do indivíduo o leve a adquirir instrumentos psicológicos e/ou competências que lhe permitam construir relações positivas com as múltiplas alteridades que marcam, hoje, a vida social. Um objectivo difícil de alcançar, dada a necessidade de ultrapassar os naturais etno, socio e ego centrismos humanos. De facto, é precisamente neste espaço da relação com as alteridades que temos assistido a uma série de manifestações de xenofobia, violência, etc., em diferentes níveis sociais, interpessoal, intergrupar e transaccional, que reflectem um défice de competência social e moral de muitos indivíduos e transversal às diferentes classes e sectores sociais.

Infelizmente, a progressão social voltada para o individualismo trouxe uma diluição das categorias morais que delimitavam a conduta social. Como veremos ao longo desta tese, a aprendizagem da normatividade social, mesmo para os teóricos não kohlberguianos, constitui a base da moralidade. Uma base que está muito fragilizada pela desvalorização da dimensão ética em favor de uma dimensão pragmática, individualista e materialista. Mas, em que nos apoiamos para fazer estas afirmações?

A conjuntura contemporânea das sociedades ocidentais tem progressivamente incorporado uma dimensão multicultural que, pelo efeito dos fenómenos migratórios, foi progressivamente colorindo a etnicidade dos seus territórios. Nas últimas décadas, para além do efeito gerado pela difusão massiva de referências culturais oferecida pelos meios de comunicação social, a diversidade foi também instalada pela movimentação física de indivíduos e grupos. Esta nova realidade social miscigenou territórios e pessoas, alterou as suas crenças, costumes e, até, os seus valores. O mundo sempre foi multicultural, mas a diversidade estava localmente distribuída pelos espaços do globo; pelo contrário, esta nova realidade impregnou muitos territórios de uma diversidade cultural que não lhes era intrínseca. Ora, a coexistência de grupos étnicos e culturais distintos fez emergir uma nova dinâmica social que leva indivíduos, grupos e

instituições a procurarem, ainda hoje, fazer interagir esta diversidade com um necessário quadro de referências, normativas, éticas, estéticas, ideológicas, etc., capaz de, simultaneamente, securizar e fazer evoluir indivíduos e grupos. Uma articulação complexa, difícil, e que se tem traduzido por níveis de tensão social que frequentemente acabam por favorecer atitudes individuais e grupais negativas, de xenofobia, violência e delinquência (Ferreira, 1999).

Naturalmente que a tensão social que marca actualmente as sociedades ocidentais tem a sua origem em fenómenos que estão muito além da multiculturalidade. Uma das fontes que mais contribuem para os problemas sociais contemporâneos está subjacente aos processos desencadeados pelo fenómeno da globalização associado aos princípios neo-liberais que vêm dominando o mundo nas últimas décadas. Para Sousa Santos (1997), existem globalizações e não apenas uma globalização, sendo uma das suas formas mais importantes a extensão da influência de determinadas entidades, grupos e instituições que se afirmam como globais e a atribuição de uma condição local a outras entidades e grupos sociais que são compelidos a reestruturar os modos, objectivos, crenças e valores que organizam a sua vida. Estes processos de globalização impedem portanto que a diversidade sociocultural cumpra o seu papel natural de força motriz da evolução social e impedem-no através de uma imposição heterónoma que atribui estatutos sociopolíticos distintos às diferentes zonas e países, uma classificação visível na atribuição de condição de centralidade ou periferia a cada um deles.

Ora, a ditadura do mercado económico global não tem objectivos de socialização, de promoção das identidades individuais e colectivas, mas tende, pelo contrário, a estrangular as lógicas afirmativas de indivíduos e grupos, promovendo dependências que são contrárias à lógica do desenvolvimento pessoal e social. O planeta transformou-se numa espécie de aldeia global onde os processos, os modos de fazer, os próprios objectos são cada vez mais comuns, senão a todos os homens, pelo menos a um conjunto alargado de sociedades constituídas como Estados. Esta comunhão estende-se ainda aos processos de organização e regulação político-legal ditada pelas organizações internacionais que, muitas vezes, esmagam a diversidade cultural, impondo normativas provenientes destes organismos que regulam o planeta e que induzem a homogeneidade. A tudo isto os meios de comunicação social e as novas tecnologias de comunicação encarregam-se de dar uma expressão grandiosa, na medida em que tornam simultaneamente presente, para a maioria das populações do globo, factos e decisões que se transformam em referências que parecem destinadas apenas a um único povo.

Actualmente, carece de sentido pensar na cultura de cada povo como uma unidade autónoma, etnocêntrica, isolada. Ora, cada cultura, cada povo só é alguém num grupo se, sem perder a sua identidade, interage com outras culturas e outros povos. A interactividade e diversidade social crescentes têm ajudado à transformação das pertenças sociais e culturais dos indivíduos em formações cada vez mais matizadas pela multiplicidade, complexidade, mudança rápida, incerteza, o que trouxe consequências significativas nos processos de construção identitária (Pereira, 1993).

Aos fenómenos da diversidade e da globalização associam-se outros dois, muito interligados, que são a complexificação do tecido social e a velocidade de mudança social.

Estamos hoje nos antípodas da sociedade primitiva que, sendo colectivista, atribuía ao indivíduo o simples papel de contribuir para a manutenção desse colectivo e onde havia momentos e actividades específicas para lhe ensinar o que era preciso fazer, como se fazia e com que meios. Nestas sociedades, chegar a cidadão pleno e integrado era um caminho claramente delineado. Contudo, as sociedades caminharam no sentido da complexidade, evoluindo para a solicitação de uma multiplicidade de papéis a cada indivíduo, o que fez aumentar as expectativas sociais sobre cada um deles. E, caminharam assim no sentido do individualismo, acentuando a responsabilidade de cada indivíduo na construção da sua identidade e na afirmação da sua trajectória pessoal e social. Uma tarefa demasiado exigente face à qualidade do suporte social oferecido a muitas crianças e jovens (Ferreira, 1999). A partir de agora, o destino de cada indivíduo depende apenas de si mesmo, pois já não é possível atribuir a qualquer instância externa as deficiências ou erros individuais. Eis então o reverso da soberania individual: se cada um é dono de si mesmo, é também o seu próprio obstáculo, o único responsável pelos sucessos e insucessos que lhe acontecem (Bruckner, 1995).

Além disso, os processos associados ao desenvolvimento tecnológico fizeram exponenciar fortemente a velocidade de mudança social, o que praticamente fez desaparecer os suportes tradicionais para a construção psicológica e para o desenvolvimento da autonomia necessária para enfrentar as expectativas sociais. A velocidade de mudança social parece ser demasiado acentuada para a capacidade individual de processamento da informação. Simard (1988) descreve o desaparecimento dos valores transcendentais relativamente aos quais os indivíduos determinavam as suas vidas, como se fossem orientados por um giroscópio. Actualmente, tudo se passa como se os indivíduos fossem equipados por um radar que vai transmitindo dados a um centro

de controlo que, permanentemente, reajusta a trajectória individual em função das mudanças ambientais. Os indivíduos vivem num mundo em constante mutação e já não podem encontrar na tradição, na herança fornecida pela sua cultura endémica, o modo de orientar o seu projecto de vida. Uma dinâmica social que problematiza as relações homem/cultura antes estabelecidas e, conseqüentemente, as concepções e práticas dos agentes que, na sociedade actual, produzem uma influência socializadora nas trajectórias da afirmação pessoal e social de cada indivíduo. Vejamos, no essencial, algumas dessas conseqüências.

A família, primeiro e mais importante socializador da construção humana, tem perdido qualidade de intervenção por razões, umas mais objectivas e outras mais subjectivas. Nas primeiras, incluímos a incursão progressiva das mulheres no mundo ocupacional, o aumento de divórcios e de famílias monoparentais e a redução do tempo de convívio entre adultos e crianças nas idades mais precoces do desenvolvimento. Nas segundas, enfatizamos as mudanças nos conteúdos de socialização e a diminuição da segurança com que as famílias cumprem o seu papel educativo. A progressão no sentido do individualismo, categoria central da organização social contemporânea, tem conduzido à afirmação de uma realidade que podemos resumir da seguinte maneira: enquanto antigamente existia a representação organizada de um mundo relativamente estável, que era transmitida às novas gerações, hoje é como se cada indivíduo apenas incorporasse elementos parciais da realidade, sendo ele próprio quem constrói as representações sobre o mundo, ou seja, sendo o protagonista quase único desse processo. A principal conseqüência é que cada indivíduo tem o poder de construir uma forma de vida própria, com uma filosofia própria, com um sistema de valores e de crenças próprio e, assim, os seus comportamentos são fundamentalmente reportados a um sistema de auto-controlo que, frequentemente, carece de regulação social porque, neste modo individualista de ser e de viver, esse sistema de auto-controlo não foi adquirido através da apropriação de modelos sociais e normativos. Dito de outro modo, o desenvolvimento psicológico supõe a internalização de modelos e referências inicialmente externas que, através de processos de identificação e de aprendizagem, se transformam em componentes internos do indivíduo. Naturalmente que, com o desenvolvimento, ele próprio se torna progressivamente activo, na selecção e atribuição de significação a esses referentes sociais, mas é também guiado pelos outros, adultos e pares, que intervêm intencionalmente neste processo de construção. Ora, actualmente, as mudanças sociais promoveram uma alteração significativa da concepção da criança e

do jovem, uma alteração que conduziu a uma diminuição substantiva da função de supervisão que marca as práticas educativas parentais. O que tem deixado mais sozinhos, crianças e adolescentes, na selecção das referências que vão organizar as suas identidades. É verdade que estas novas práticas parentais trouxeram consigo mais respeito pela diversidade de opções das crianças e jovens, uma consequência positiva, mas fizeram diminuir a presença de referências claras e organizadoras no contexto do desenvolvimento infantil e juvenil, aumentando a insegurança na construção da identidade (Tedesco, 1999).

Por sua vez, a escola é progressivamente frequentada por populações culturalmente heterogéneas, mas mantém uma estrutura formal e burocrática e mostra-se incapaz de lidar com essa diversidade. A escola reproduz a lógica da homogeneização ao ensinar a todos como se fossem um só e, nos últimos anos, assumiu uma lógica assente na meritocracia, que ignora as desigualdades sociais dos alunos e que, a coberto da ideologia de igualdade de oportunidades, acaba por aumentar a responsabilidade individual dos alunos pelo seu próprio insucesso escolar, insucesso este que continua a ser maioritário em crianças e jovens de grupos socialmente mais desfavorecidos (Dubet, 2004). De tudo isto, resultou um aumento do número de alunos que não conseguem aprender e que estão em risco psicossocial pela fragilidade dos instrumentos psicológicos que os caracterizam (Tedesco, 1999). Um risco que, entre outras consequências, induz um descomprometimento moral que se associa a uma atitude fundamental de tendência anti-social.

Mas, a escola e a família concorrem hoje com outras entidades que, não tendo sido desenvolvidas para cumprirem uma função socializadora, acabam por o fazer. A televisão e a *internet*, para além de carentes da qualidade fundamental da matriz socializadora, a interacção humana, podem promover a perda dos segredos tipicamente organizadores da vida infantil, uma vez que as crianças e os jovens são, cada vez mais, expostas a conteúdos e a experiências virtuais para os quais os seus instrumentos emocionais, cognitivos, sociais e morais não estão ainda suficientemente preparados (Postman, 1982). Hoje em dia, muitas crianças chegam à escola sem um núcleo de personalidade desenvolvido e equilibrado e, conseqüentemente, sem serem capazes de exhibir os comportamentos esperados pela escola e pelos professores. Um problema que gera uma conflitualidade visível entre a família e a escola, marcada por mútuas reclamações, que favorece o crescimento das crianças e dos jovens num ambiente normativamente nebuloso, onde a insegurança e a falta de entendimento dos

socializadores primários favorece a construção de trajectórias desenvolvimentais frágeis (Tedesco, 1999).

A psicologia, através de muitas das suas perspectivas, mostra-nos como a alteridade é a pedra basilar da construção da identidade. O alter de que os indivíduos precisam para afirmarem o sentido básico de *self*, que se manifesta pela reacção ao estranho e pela semântica subjacente ao não (Spitz, 1965/1996), o alter com que necessitam identificar-se para depois dele se distinguirem (Erikson, 1968), o alter que precisam reconhecer para terem acesso à representação sensorial e cognitiva do eu (Piaget, 1966/2009), o alter de quem recebem os instrumentos sociais e culturais que, uma vez apropriados, vão regular a sua conduta (Vygotsky, 2001), enfim, tantas formas diferentes de olhar para a alteridade, atribuindo-lhe sempre o mesmo valor de condição absolutamente necessária do desenvolvimento psicológico.

Como nos dizem Ladmiral e Lipiansky (1989), a identidade e a alteridade constroem-se num movimento de extensão crescente onde o indivíduo acede à consciência de si por assimilação e diferenciação do outro. Mais precisamente, a criança vai elaborando progressivamente uma consciência relativamente precisa da sua identidade pessoal e social e da sua pertença a uma cultura pela interiorização e internalização das representações e ideologias dominantes no seu ambiente, relativas à sua cultura e à cultura dos outros, com todos os estereótipos, os preconceitos, mas também com os valores positivos que elas veiculam. Mas, a dificuldade de comunicação com as diversas alteridades tem caracterizado o tecido social nos mais diversos níveis, transnacionais, nacionais, grupais e individuais, através de várias formas de intolerância e violência. Estes fenómenos têm-se verificado no microssistema familiar, através da violência doméstica e dos maus tratos infantis, no microssistema escolar, através do *bullying*, no microssistema dos grupos juvenis, através da xenofobia, da violência e da delinquência, no exossistema, através da violência veiculada pelos meios de comunicação social e no macrossistema, marcado pelas diversas formas de desigualdade, corrupção, violência e intolerância que assolam o tecido social. Um problema que, no seu âmago, reflecte a falta de desenvolvimento dos instrumentos psicossociais de muitos indivíduos que, no limite, optam por condutas imorais, violando os preceitos da reciprocidade social, da justiça, do cuidado, da responsabilidade pessoal e social, etc.

Em síntese, em muitas sociedades contemporâneas, o desenvolvimento psicológico ocorre num contexto cultural fragilizado na sua função normativa e

protectora que, para além de não oferecer experiências substantivas para a aprendizagem da moral, não consegue apoiar suficientemente o desenvolvimento de instrumentos emocionais, cognitivos e sociais capazes de sustentar a construção de identidades positivas, que possam gerir a afirmação individual sem necessidade de recorrerem ao domínio, agressão, engano, ou a outros meios imorais. O potencial trazido pela maior diversidade e circulação de referências e experiências não é condição suficiente para o desenvolvimento de identidades positivas, diferenciadas e, consequentemente, para promover motivação para a acção moral. Uma conclusão que, para nós, evidencia a pertinência social de se estudar o funcionamento moral individual e que foi um critério decisivo para a escolha do nosso problema de investigação.

Porém, a necessidade de fundamentar este problema de investigação levou-nos também a reflectir sobre a teoria psicológica disponível para abordarmos a moralidade de um ponto de vista mais individual e com ênfase na motivação moral. Esta reflexão incorpora portanto um segundo tipo de razões, de natureza especificamente científica no âmbito da psicologia moral, que justificam o percurso de investigação descrito nesta tese.

Na comunidade científica e psicológica, todos reconhecem a situação pioneira dos estudos de Piaget (1932/1984) mas, também, a dominância que as teses de Kohlberg (1976, 1984/1992) adquiriram no pensamento psicológico sobre a moralidade. Em ambos encontramos uma concepção psicológica muito influenciada por pressupostos associados ao pensamento filosófico da Antiguidade Clássica, no qual Sócrates e Platão foram figuras relevantes. Para estes filósofos, existiam padrões morais objectivos e universais, que associavam à noção de Bem, como a virtude que devia ser procurada e que, uma vez alcançada, significava a felicidade. Sócrates, crente na possibilidade de alcançar uma forma objectiva de Bem, formula a premissa, *Quem conhece o Bem faz o Bem*, um conhecimento que apenas a actividade racional é capaz de atingir. Mas, será efectivamente o conhecimento do bem uma condição necessária, ou pelo menos, determinante da acção moral?

Kohlberg (1976, 1984/1992) considera que sim. A sua teoria, que durante várias décadas dominou a psicologia moral, partilha o pressuposto filosófico de que a razão constitui a condição para se chegar ao conhecimento que, no domínio moral, é representado pelo Bem; e chegar ao conhecimento do Bem implica, inevitavelmente, agir em conformidade com esse conhecimento. Inspirada na filosofia socrática e nas premissas de Kant sobre o imperativo lógico, a necessidade de se considerarem as

peçoas como um fim para se aceder a formas superiores de igualdade e de justiça, Kohlberg (1976, 1984/1992) formula uma teoria moral orientada para o domínio deôntico, do dever, e apoiada na consistência lógica subjacente à epistemologia genética de Piaget (1970/1990). Para Kohlberg, o conhecimento depende do desenvolvimento da cognição que, quanto mais desenvolvida, mais permite a acção consistente. Dito de outro modo, a inconsistência entre o conhecimento e a acção moral apenas pode ser explicada pela falta de conhecimento, ou seja, pelo nível de desenvolvimento da cognição moral.

Naturalmente que Kohlberg (1984/1992) estuda um sujeito epistémico, relativamente universal e abstracto, tal como Piaget (*e.g.*, 1957, 1975) o fizera para o desenvolvimento cognitivo. Mais precisamente, procura as regularidades que marcam o percurso desenvolvimentista, as características predominantes nos indivíduos em determinados períodos da sua trajectória ontogenética, regularidades que são inquestionáveis e que foram notavelmente descritas por Piaget a propósito do desenvolvimento cognitivo. Mas, a teoria do desenvolvimento cognitivo apoia-se na acção do homem sobre o mundo físico e na compreensão da organização lógica que o rege, ou seja, na relação do indivíduo com um ambiente relativamente estável e objectivo. Ora, a teoria de Kohlberg incide sobre o ambiente social, altamente subjectivo e instável, eventualmente mais complexo, mas certamente bem menos regular e previsível. Uma dificuldade que talvez explique a crítica muito mais contundente à teoria moral de Kohlberg do que à teoria cognitiva de Piaget. Será, de facto, possível construir uma concepção forte sobre as regularidades evolutivas do desenvolvimento moral?

Quando analisamos a teoria disponível no domínio da psicologia do desenvolvimento percebemos que a descrição que Piaget faz do desenvolvimento cognitivo é inquestionável e de grande pertinência para a compreensão e intervenção psicológica e educativa. Mas, se abandonarmos a centração no sujeito epistémico e procurarmos o que pode ajudar a compreender as diferenças individuais, ou seja, o que nos pode fazer compreender e prever o comportamento individual, necessitamos de outras teorias que complementem aquela que nos é oferecida pela psicologia genética. A aprendizagem humana ocorre em contextos culturalmente marcados onde os personagens que assumem o papel de educadores são inevitavelmente responsáveis pela transmissão selectiva de conteúdos de informação. A assimilação desses conteúdos, apoiada pela maturação, leva o indivíduo a transformar progressivamente as estruturas



cognitivas que caracterizam a sua inteligência. Mais precisamente, o desenvolvimento psicológico depende da maturação e da construção de aprendizagem significativa que permita a transformação e actualização da estrutura cognitiva, mas depende igualmente das aprendizagens culturalmente específicas que alimentam a construção de conhecimento, assim como da apropriação dos instrumentos psicológicos fornecidos pelo contexto sociocultural. O desenvolvimento cognitivo não pode, portanto, ser apenas explicado pela acção de um sujeito abstracto e solitário sobre o mundo físico e social, deve também considerar a importância dos conteúdos e dos agentes culturais, disponibilizados pela educação e pela socialização em geral, na promoção de aprendizagens específicas que ampliam e regulam a relação individualizada do sujeito psicológico com o seu mundo. O que estamos a defender é que uma compreensão mais abrangente do desenvolvimento cognitivo, para além da notável teoria de Piaget necessita, por exemplo, da teoria sociocultural de Vygotsky (2001), pois deve ser capaz de integrar as regularidades universais e as diferenças individuais. Do nosso ponto de vista, se esta tese é válida para o desenvolvimento cognitivo, é ainda mais pertinente para o desenvolvimento social e, em particular, para o desenvolvimento moral. Porque aborda uma realidade mais instável e mais subjectiva, o conhecimento social não pode quedar-se por uma explicação epistemológica, é necessária uma teoria moral que se centre sobre o sujeito psicológico e que procure explicar as diferenças individuais.

Consequentemente, entendemos que é agora necessária uma teoria da moral que ultrapasse o primado absoluto da razão, que procure melhorar o conhecimento sobre os processos psicológicos que conduzem o sujeito à acção, abandonando o pressuposto filosófico da teoria kohlberguiana, centrado no raciocínio de que quem conhece o Bem será impelido a praticá-lo. Será necessária uma teoria eminentemente psicológica, que busque uma melhor compreensão do comportamento individual e outros componentes psicológicos que promovem a motivação moral. Finalmente, será necessária uma teoria que rompa as fronteiras do domínio da justiça e que aceite outros domínios da psicologia moral. Estas razões, de natureza científica, justificam a nossa opção pelo estudo da motivação para a acção moral, a partir de teorias psicológicas que enfatizam a compreensão do funcionamento individual.

Propomos então um modelo de compreensão da motivação moral que, do ponto de vista teórico, parte de quatro pressupostos fundamentais: (1) ao contrário do que foi afirmado por Kohlberg (1984/1992), a cognição não é uma condição suficiente para explicar a motivação moral; (2) a motivação moral supõe que os indivíduos atribuam

importância aos conteúdos morais da sua identidade, ou seja que tenham uma identidade moral (Blasi, 1984, 1995); (3) o desenvolvimento da identidade implica uma relação de fidelidade que leva o sujeito a comportar-se de maneira consistente com a sua própria identidade (Erikson, 1968); (4) a existência de um compromisso psicológico com os princípios morais internalizados faz aumentar o sentido de responsabilidade pessoal e social (Schlenker, 2008). Pensamos, portanto que estes três últimos componentes fazem aumentar a motivação para a acção moral.

Pretendemos assim confrontar o modelo unidimensional estrutural-desenvolvimentista, representado pelas teorias de Kohlberg e Piaget, a um modelo multidimensional que admite a participação das emoções e da identidade na promoção da motivação moral (Damon, 1984; Colby & Damon, 1995; Blasi, 19834, 1984). Não será nosso objectivo simplesmente optar por um deles, mas antes encontrar uma compreensão mais realista do funcionamento moral individual, ou seja, uma compreensão dos componentes que são considerados pelo indivíduo na avaliação das situações de natureza moral, contribuindo assim para a definição e operacionalização da noção de motivação moral. Para cumprir estes desideratos procederemos, em primeiro lugar, a uma análise aprofundada dos pressupostos das várias teorias psicológicas da moral procurando, a partir dos melhores contributos de cada uma, identificar explicações psicológicas com ênfase na motivação moral e no funcionamento individual e considerando, designadamente, o papel da identidade na decisão moral. Em segundo lugar, apresentaremos uma nova medida dos componentes que os indivíduos mobilizam nos processos de decisão moral, conjugando para a sua construção o método mais tradicional do pensamento científico, a dedução de hipóteses com base em teorias e modelos, e um método indutivo, tipo *grounded theory*, apoiado na análise de conteúdo de testemunhos empíricos. Esta medida será constituída por duas partes, uma mais relacionada com os componentes que os indivíduos mobilizam para a motivação moral e outra mais destinada a avaliar a força motivacional para agir moralmente. Com base nesta operacionalização pretendemos testar três hipóteses: (1) existem diferenças individuais na motivação moral; (2) existe uma associação entre a avaliação subjectiva que os indivíduos fazem das situações morais e a força motivacional para agirem moralmente; (3) a identidade, a identidade moral e a integridade são variáveis predictoras da motivação moral.

No capítulo 1 desta dissertação começaremos então por descrever e analisar criticamente as duas grandes teorias clássicas da moral, de Piaget (1932/1984) e de

Kohlberg (1984/1992), e ainda outros modelos que partilhando, uma visão genética do desenvolvimento moral, apenas introduziram aspectos complementares à teoria de Kohlberg.

No capítulo 2, analisaremos as teorias que apresentaram propostas mais críticas à teoria kohlberguiana, que enfatizam a existência de outros domínios no interior da moralidade e que valorizaram mais significativamente o contexto social e cultural do desenvolvimento psicológico. Incluiremos ainda neste capítulo uma teoria que, ao contrário das outras, valoriza a dimensão personalística e integra a noção de motivação moral. Finalmente, propomos uma análise crítica destas teorias em função de três critérios de análise: a definição de moral, a noção de desenvolvimento e de *telos* moral e as relações entre a cognição e acção moral.

No capítulo 3, abordaremos uma linha de investigação que nos parece particularmente interessante, pois pretende ir além da explicação meramente centrada na cognição, ou seja, o estudo das emoções morais e, designadamente, do fenómeno do vitimizador feliz/infeliz. De acordo com este paradigma, as emoções morais atribuídas a transgressores hipotéticos são consideradas como uma medida da motivação moral. Neste capítulo, apresentaremos ainda três estudos que nós próprios realizámos sobre a atribuição de emoções em crianças e adolescentes e que permitem verificar que a cognição não consegue, por si só, explicar a motivação moral.

No capítulo 4, analisaremos os modelos psicológicos que enfatizam a identidade moral como motivo para a acção moral (Colby & Damon, 1992, 1995; Blasi, 1983, 1984, 1999, 2004). A noção de identidade moral está associada ao desenvolvimento da identidade e, por isso, trataremos também o conceito de identidade e de estatutos de identidade, os seus processos de formação e a sua natureza de componente susceptível de intervir na motivação moral. Na parte final deste capítulo analisaremos as teorias da identidade moral em função dos três critérios utilizados no capítulo 2 para discutir as teorias clássicas da psicologia moral. Finalmente, debateremos ainda o conceito de integridade (Schlenker, 2008), outro dos componentes do modelo preditor da motivação moral que propomos nesta dissertação.

No capítulo 5 será apresentado o principal problema de investigação, assim como os estudos relativos à construção e validação das medidas utilizadas e, finalmente, os estudos destinados a testar as principais hipóteses da nossa investigação. Será ainda integrada neste capítulo uma discussão dos resultados deste conjunto de estudos.

Finalmente, apresentaremos um conjunto de conclusões que retirámos do percurso de investigação que será objecto desta dissertação, assim como algumas propostas para o prosseguimento de estudos no domínio da motivação para a acção moral.

Importa ainda notar que para as citações e referências bibliográficas que constam do texto serão utilizadas as normas da APA.

## **Capítulo 1 – Concepções construtivistas da moral em psicologia**

Abordar a moral de um ponto de vista psicológico conduz-nos ao estudo da conduta moral e dos mecanismos psicológicos que lhe estão subjacentes.

Mas, quais são as condutas que podem ser consideradas morais?

Certamente que Kohlberg (1976, 1984/1992), ainda hoje considerado por muitos como o nome mais importante da psicologia moral, enfatizaria as situações sociais em que existe um conflito entre normas, regras, deveres, direitos, noções de bem e mal, de certo e errado.

Esta concepção moral dominante, pelo menos durante algumas décadas, centra-se na noção de justiça, considerada o princípio moral básico, o elemento mais estrutural do raciocínio moral. Kohlberg (1976, 1984/1992) considera a justiça como a única e verdadeira virtude, indissociável do conhecimento do bem, noção que adopta da filosofia socrática, que preconiza que quem conhece o bem escolhe o bem. O conhecimento é visto como a forma de atingir a verdade absoluta, objectiva, e que, uma vez atingida, tornaria impossível qualquer acção inconsistente com esse estado de sabedoria. Na teoria kohlbergiana, esta noção é subjacente à crença que o raciocínio moral, muito ligado ao nível de desenvolvimento cognitivo e sócio-cognitivo, torna os homens cada vez mais capazes de transformarem os seus juízos morais em acções correspondentes, ou seja, em acções morais.

Parece assim clara, no trabalho de Kohlberg (1976, 1984/1992), a influência de uma filosofia inspirada no pensamento clássico, crente na possibilidade de atingir o conhecimento objectivo, absoluto, verdadeiro. Com efeito, Platão formalizou a ideia socrática de que era possível o conhecimento objectivo do Bem, ao postular a existência de uma forma objectiva de Bem, não no mundo físico, mas no seu próprio mundo (platónico) das ideias. Porque o mundo das ideias seria mais real do que o mundo sensorial, visto como limitado e particular, o conhecimento do Bem seria então atingido pela via da Razão.

Apesar de toda a transformação trazida pelo pensamento moderno, apoiado nos pressupostos empiristas e relativistas subjacentes ao pensamento científico, as concepções clássicas da psicologia moral permaneceram ligadas a uma perspectiva essencialmente filosófica, associando a moral a uma perspectiva deontica que valoriza o princípio da justiça (Kurtines & Gewirtz, 1984). Por isso, recusam o relativismo em defesa de um universalismo ético e afirmam a razão como mecanismo único para a

explicação da moral humana, negligenciando as dimensões afectivas e de personalidade. A discussão entre universalismo e relativismo moral e entre cognição e afectividade como motores do funcionamento moral constituem temas centrais no debate teórico e empírico da psicologia moral. Ao longo deste texto, iremos regressar a estes temas, sempre que necessário, para justificar as opções teóricas que fomos construindo.

Como veremos ao longo deste e dos próximos capítulos, a acção moral e, principalmente, os processos psicológicos que a podem explicar, têm sido motivo de diversas conceptualizações muito distintas entre si. Trata-se pois de um terreno de grande diversidade teórica e metodológica que importa delimitar e organizar, para que seja mais compreensível, o que implica uma visita obrigatória a um conjunto bastante alargado de modelos teóricos e de investigação empírica. Sem a presunção de que iremos conseguir esgotar as cores da paleta da psicologia moral tentaremos aqui apresentar as concepções e investigações mais significativas da sua história. Mas, antes de organizarmos as conceptualizações mais representativas da psicologia moral, importa delimitar algumas noções importantes.

Um aspecto que ressalta na literatura sobre este tema é a distinção de um conjunto significativo de domínios. A propósito da noção de *dever*, Nunner-Winkler (1984), faz uma distinção fundamental entre *deveres positivos* e *negativos*. Os primeiros apelam para comportamentos altruístas, de ajuda ou de conforto de alguém necessitado, para uma ética de cuidado e responsabilidade, enquanto os últimos são relativos ao evitamento de condutas como bater, matar, mentir, ou seja, uma ética de direitos e justiça. Lourenço (2002a) relaciona os deveres positivos ou *imperfeitos* com o domínio pró-social e os deveres negativos ou *perfeitos* com o domínio anti-social. Assim, na psicologia moral, tanto se podem estudar os processos psicológicos que explicam a possibilidade das pessoas desenvolverem comportamentos de solidariedade, altruísmo, generosidade, como aqueles que regulam o evitamento das transgressões morais e sociais.

Entre os deveres positivos, a *ética do cuidado* ou da *responsabilidade*, centrada nas necessidades do outro, foi enfatizada por Gilligan (1977, 1983). Trata-se de uma moral predominantemente afectiva que, como veremos adiante, propõe uma distinção entre a ética de cuidado e a ética de justiça, defendida por Kohlberg (1976, 1984/1992).

Uma outra concepção, particularmente importante na discussão psicológica sobre a moral, foi introduzida por Turiel (1983), que afirmou a necessidade de discriminar *normas morais*, relativas a noções de justiça e de bem-estar do outro, de

*convenções sociais*, relativas a regras de conduta para regular a interacção social. As primeiras são obrigatórias, generalizáveis e independentes do contexto e das figuras de autoridade que as emitem ou controlam, mas as segundas não são, nem obrigatórias, nem generalizáveis, e estão mais associadas aos contextos e situações em que são produzidas. Ao propor esta concepção Turiel (1983) chamou a atenção para a importância do contexto, uma ideia que iria desenvolver ao longo do seu trabalho. A conceptualização de Turiel (2002) propõe uma visão que se distancia significativamente de Kohlberg e aproxima-se do relativismo, da influência do contexto e da cultura no funcionamento moral, uma noção que é partilhada por outros autores como, por exemplo, Schweder (1997) e Jensen (2009), que afirmam a importância de se analisar a moral na perspectiva da cultura, para além da perspectiva do desenvolvimento.

Se é aceso o debate sobre a questão dos domínios que estão incluídos na moral, a discussão sobre os processos psicológicos responsáveis pela acção moral não é menos calorosa e complexa. Encontramos, por um lado, as concepções que afirmam o papel da cognição (*e.g.* Kohlberg, 1976, 1984/1992; Piaget, 1932/1984), por outro, as que enfatizam o comportamento (*e.g.*, Bandura, 1977; Mischel & Mischel, 1976) e, ainda por outro lado, as que enfatizam o efeito das emoções (*e.g.*, Birnbaum, 1972, Lifton, 1986). Nas últimas décadas, a consideração exclusiva de cada uma destas dimensões psicológicas, vistas como independentes, tem marcado a evolução da investigação nesta área, uma opção que, na nossa perspectiva, tem limitado o conhecimento sobre o funcionamento moral das pessoas.

Recentemente, Walker (2004a) afirmou que um objectivo fundamental da investigação em psicologia moral deve ser a construção de uma perspectiva mais coerente e balanceada. Deste ponto de vista, valoriza a teoria de Rest e seus colegas (Rest, Narvaez, Bebeau & Thoma, 1999), que apelam para processos cognitivos e afectivos e para componentes da personalidade como a motivação moral e o carácter moral. Tal como Walker, também consideramos que, pelos aspectos antes mencionados, a teoria de Rest abriu uma nova janela para a construção do conhecimento moral na perspectiva da psicologia e uma mudança que, na nossa perspectiva, facilitou a emergência de outros modelos, mais integrados e completos que têm enfatizado o papel do *self* ou da identidade moral (*e.g.*, Blasi, 1989, 1995; Colby & Damon, 1992).

Analiseemos então algumas das concepções mais importantes da moralidade.

Na perspectiva de muitos especialistas, (*e.g.*, Kurtines & Gewirtz, 1984, 1987; Lickona, 1976; Lourenço, 2002a; Puka, 1995), a conceptualização mais consistente da



moralidade é sugerida pela epistemologia genética (Piaget, 1970/1990), que propõe uma visão construtivista do desenvolvimento humano e que elege a cognição como o processo psicológico fundamental na regulação da acção moral. Mais precisamente, com a evolução da competência cognitiva, o sujeito vai construindo diferentes níveis de compreensão das noções de regra e de autonomia moral (Piaget, 1932/1984) e níveis progressivamente mais equilibrados de compreensão da justiça (Kohlberg, 1976, 1981, 1984/1992).

Vejamos como esta concepção é representada pelos modelos dominantes da psicologia moral durante muitas décadas.

### **1.1. A teoria da autonomia moral em Piaget**

Em 1932, com a publicação do livro «*Le jugement moral chez l'enfant*», Jean Piaget dá um contributo pioneiro para o estudo da moralidade a partir das ciências psicológicas. O propósito é explicar a conduta moral que, na sua perspectiva genética, é determinada pelo nível de consciência moral do sujeito. Para isso, recorre à filosofia de Immanuel Kant (1787/1989) e à sociologia de Émile Durkheim (1893/1978), onde encontra o sentido de obediência à lei moral, e à psicologia de Pierre Bovet (citado por Piaget, 1932/1984), da qual absorve a noção de respeito.

“Para Kant, o respeito não é um sentimento como os outros, nascendo sob a influência de uma pessoa ou de uma coisa: é a lei moral que provoca o seu aparecimento, de uma maneira aliás inexplicável, e, se respeitamos certos indivíduos, é enquanto encarnam esta mesma lei. Pelo contrário, para Bovet, a lei não é origem do respeito: é o respeito pelas pessoas que faz com que as ordens que emanam destas pessoas adquiram força de lei na consciência daquele que respeita. Portanto, o respeito é origem da lei. Para Durkheim, como para Kant não há respeito pelos indivíduos: na medida em que é o indivíduo que obedece à regra é que é respeitado” (Piaget, 1984, p. 279).

O trabalho de Piaget (1932/1984) sobre o juízo moral na criança representa uma tentativa de encontrar uma perspectiva conciliadora das relações entre a lei moral, conceptualizada por Kant e Durkheim, e os estudos de Bovet sobre o respeito, enquanto dimensão afectiva fundada na relação entre pessoas. Nas crianças, o dever moral emana da simples natureza dessa relação social, pois os pais são vistos como superiores à lei moral. Esta é a ideia que constitui o ponto de partida da pesquisa piagetiana sobre moral. Contudo, permanece uma interrogação fundamental, pois se o dever emana de

personagens superiores ao próprio sujeito, ou seja, se no início tudo é heterónimo, como é que a criança adquire uma consciência autónoma, própria da moral?

### **1.1.1. Noção e prática das regras em jogos sociais**

Piaget (1932/1984) encontra no jogo de regras, designadamente no jogo dos berlindes, um contexto adequado para o estudo da aquisição de uma consciência moral autónoma. Embora o conteúdo das regras seja de natureza social e não propriamente moral, este tipo de jogos propõem situações em que a criança é chamada a utilizar regras que recebeu dos adultos, sendo assim difícil distinguir o que resulta do conteúdo das regras e o que resulta do respeito pelos adultos. Por outro lado, se como sugeria Bovet (citado por Piaget, 1932/1984), o respeito é um sentimento construído pela criança em função da interacção que estabelece com o meio social, este tipo de jogo permite a análise dessa construção tendo em conta o tipo de relação social estabelecida. Esta hipótese conduziu o autor a distinguir dois tipos de relação social, a coacção social e a cooperação, a partir dos quais organiza as suas pesquisas sobre a consciência moral.

Num primeiro nível de análise, distingue a prática das regras (acção) e a consciência ou noção de regra que os sujeitos constroem ao longo do desenvolvimento.

Para investigar como os indivíduos praticam e se adaptam às regras do jogo, Piaget (1932/1984) começa por convidar a criança a explicar as regras do jogo e, em seguida, a aplicá-las, jogando aos berlindes, um jogo em que ele próprio participa propondo situações concretas e questões que levem a criança a assinalar as regras que o regulam.

Embora constata-se uma sequência evolutiva relativamente irregular, que só a indagação de um grande número de crianças permite clarificar, Piaget (1932/1984) encontra quatro fases evolutivas da prática das regras num jogo social. Numa fase inicial, marcada por uma *prática puramente motora e individual*, a criança manipula os berlindes de acordo com os seus desejos e hábitos motores e, embora estabeleça esquemas de acção ritualizados, o jogo permanece individual, não existindo regras colectivas. Numa segunda fase (dos 2 aos 5 anos, sensivelmente), caracterizada pela *prática egocêntrica*, a criança já conhece as regras codificadas, mas joga muitas vezes sozinha e, quando o faz com parceiros, não procura uniformizar as maneiras de jogar, nem mostra ter o objectivo de ganhar o jogo, todos podem ganhar simultaneamente, uma vez que cada um joga para si próprio. Numa terceira fase (entre os 6-7 aos 9 anos, sensivelmente), marcada pela *prática da cooperação nascente*, cada jogador já procura

vencer os adversários, emergindo a necessidade de unificação das regras e do seu controlo mútuo, embora os meninos de 8 e 9 anos, interrogados sobre as regras do jogo, apresentem diversidade de práticas e prestem, quase sempre, informações contraditórias entre si. Numa fase final (a partir dos 11/12 anos, sensivelmente), marcada pela *prática da codificação das regras*, os jogos passam a ser regulamentados com minúcia, pois o código é conhecido por todos os jogadores e, na indagação, as informações sobre as regras do jogo e sobre as suas variações apresentam um alto grau de concordância entre os diferentes jogadores.

Para avaliar a consciência da regra, ou seja, a maneira como as crianças de diferentes idades compreendem a noção de regra de um jogo social, Piaget pergunta à criança se é possível inventar uma nova regra, o que isso provocaria quando jogasse com os amigos, se essa nova regra é justa, se constitui uma verdadeira regra e, finalmente, indaga as crianças se sempre tinham jogado como o haviam feito nesse dia, se o pai ou o avô jogavam assim e qual a origem das regras, se eram inventadas pelas crianças ou impostas pelos pais e adultos em geral. Procura assim captar se, para a criança, há ou não possibilidade legítima de mudança das regras e se essas novas regras são justas porque estão de acordo com o uso geral ou porque são dotadas de um valor intrínseco. Dito de outro modo, Piaget pretende captar a existência de uma crença no valor místico, imutável, das regras ou no seu valor decisório, numa heteronomia herdada ou numa autonomia que representa uma capacidade própria, construída.

Relativamente à consciência ou noção de regra, descreve três fases de desenvolvimento: uma fase inicial (sensivelmente até metade da segunda fase da prática das regras), em que a regra não tem carácter coercivo, porque é puramente motora e constitui apenas uma acção interessante, não um procedimento obrigatório; uma fase intermédia (sensivelmente situada entre o apogeu do egocentrismo que caracteriza a segunda metade da segunda fase da prática das regras até metade da fase de cooperação), em que a regra tem um carácter sagrado e imutável pois emana dos adultos, sendo a sua modificação vista como uma transgressão; e, uma fase final (abrange a parte final da cooperação e a fase da codificação), em que a regra é determinada por consentimento mútuo, de respeito obrigatório se houver vontade de lealdade, mas que pode ser mudada desde que exista consenso entre os jogadores.

Num segundo nível de análise, Piaget (1932/1984) descreve a relação entre o desenvolvimento da prática e da consciência das regras de um jogo. Por um lado, o conhecimento e utilização das regras são inicialmente rudimentares e, só mais tarde, são

aplicadas de forma efectiva e pormenorizada. Por outro lado, a regra é inicialmente compreendida como externa ao indivíduo e, portanto, sagrada, sendo gradualmente interiorizada e progressivamente representada como o resultado do consentimento mútuo e da consciência autónoma dos jogadores. Assim, identifica diferentes formas de respeito pelas regras, que correspondem a diferentes tipos de comportamento social, o que lhe permitiu definir três níveis de consciência moral, numa progressão da anomia para a autonomia moral.

Numa primeira fase, a regra e o hábito sensório-motor coexistem em estado de confusão. Os bebés expressam regularidades ou comportamentos ritualizados que, maioritariamente, estão ao serviço dos seus interesses motores ou da sua fantasia simbólica. O facto da diferenciação eu/outro apenas emergir no segundo ano de vida, normalmente para além do ano e meio, inviabiliza a compreensão da relação social à qual está subjacente a imposição de regras. Estas regras até podem existir na relação natural entre adultos e bebés, mas estes não as sentem como obrigatórias. Deste modo, não existem normas propriamente ditas, o bebé vive em anomia moral, pois os seus comportamentos repetidos têm mais a ver com as necessidades motoras do que com uma dimensão social e moral.

Numa segunda fase, emerge um sentido de obrigação, de dever, que supõe o estabelecimento de uma relação entre, pelo menos, dois indivíduos. Na vida da criança, o “*respeito unilateral*” (p. 76) constitui a primeira forma de respeito, um sentimento mediado pelas relações de coacção social, cujo protótipo é a relação que a criança estabelece com os pais ou outros adultos significativos para ela. A obediência tem origem neste tipo de relação, pois a criança atribui um valor absoluto às normas, opiniões e valores desses adultos, imita os exemplos que eles lhe dão e adopta a sua escala de valores. O autor designou de “*realismo moral*” (p. 140), a tendência da criança para considerar os deveres como exteriores, em seguir as normas de forma literal, sem compreender o seu espírito, e em julgar a gravidade de uma falta em função do resultado ou do carácter material do acto e não em função da intenção do agente. Mas, porque ela não interioriza essas regras sociais impostas, porque deforma as regras socialmente aprendidas em função da sua própria subjectividade, do seu egocentrismo, Piaget (1932/1984) constatou uma atitude paradoxal na criança: embora considere a regra como sagrada, obrigatória e imutável, muito frequentemente não a pratica. O realismo moral resulta portanto de uma conjunção do egocentrismo com a coacção social e reflecte uma fase pré-social da criança uma vez que ela não consegue ainda

fazer interagir as regras sociais aprendidas com a construção de um pensamento socializado marcado pela reciprocidade social e por valores próprios que vão regular a sua conduta social.

Assim, a primeira forma de respeito, o respeito unilateral, constitui uma condição necessária, mas não suficiente, para a construção de outras formas, mais evoluídas, de respeito. Por isso, Piaget atribuiu-lhe uma importância fundamental, nem sempre percebida por outros investigadores, pois para além de constituir, para a criança, um tempo e um contexto de aprendizagem das regras da sua cultura, condição básica da socialização, é simultaneamente um patamar para a construção de um sistema de valores próprio (Freitas, 2002).

Numa terceira fase, com a participação no contexto dos pares, emerge outra forma de respeito, o “*respeito mútuo*” (p. 76), caracterizado pela atribuição de um valor equivalente ao próprio e ao outro. A relação de cooperação induz a norma de reciprocidade, que obriga que cada um se coloque mentalmente no lugar do outro, o que conduz a criança a uma mudança na relação com as regras. A regra torna-se um produto contingente da vontade colectiva, nem sempre é justa e, por isso, a sua modificação não constitui necessariamente uma transgressão. O sujeito percebe que pode formular regras, estando assim reunidas as condições iniciais para a construção de uma moral autónoma.

Contudo, Piaget (1932/1984) distingue a *reciprocidade espontânea*, típica das relações de amizade, da *reciprocidade normativa*, na qual a substituição recíproca dos pontos de vista se torna uma obrigação. Apesar de não ter investigado a reciprocidade normativa, afirma, por um lado, que as relações típicas da reciprocidade espontânea estão fora da esfera moral, uma vez que a simpatia não é moral em si própria, não basta ser sensível para ser bom. Mas, a reciprocidade espontânea constitui uma condição necessária, embora não suficiente, para que a reciprocidade normativa se torne possível (Freitas, 2002). É no contexto da amizade entre pares que a vontade de corresponder, afectivamente, à interacção social, facilita a emergência de uma dimensão lógica e progressivamente moral do pensamento.

Então a reciprocidade inicialmente afectiva, espontânea, cede lugar a um pensamento que, pelo seu carácter lógico, reversível, evita a contradição moral: uma norma moral adoptada por um indivíduo em relação a um outro não pode ser contraditória em relação às que ele aplica a um terceiro, nem em relação aquelas que ele

gostaria que fossem aplicadas a si próprio (descentração sócio-cognitiva). Um princípio de clara inspiração Kantiana, que remete para a coerência interna das condutas. Dito de outro modo, a incompreensão do princípio de não contradição impede a realização da conduta moral, mas é através da interacção com o ambiente que o sujeito constrói este princípio que aparece, ao mesmo tempo, no pensamento e na acção. O pensamento torna-se lógico e a acção torna-se moral. A substituição recíproca de pontos de vista é a condição que define a reciprocidade normativa de ordem moral pois o respeito pela outra pessoa consiste na atribuição de um valor equivalente ao outro e ao próprio (Piaget, 1944/1977).

### 1.1.2. Noção de responsabilidade moral

Depois de ter estudado a prática e a consciência das regras, Piaget (1932/1984) prossegue as suas pesquisas sobre os efeitos da coacção e cooperação social, o que o leva a descrever dois níveis de desenvolvimento que designa “*heteronomia*” e “*autonomia moral*”.

Para isso, recorreu a uma metodologia baseada em histórias, mais ou menos dilemáticas, que lhe permitiram distinguir uma “*concepção objectiva de responsabilidade*”, relacionada com a heteronomia moral, e uma “*concepção subjectiva de responsabilidade*” ou sentido de justiça, relacionada com a autonomia moral (p. 94).

Para estudar a primeira, utiliza vários tipos de histórias, por exemplo, sobre as condutas desajeitadas das crianças que, frequentemente, provocam a ira dos adultos. Mais precisamente, Piaget confronta as crianças com pares de histórias sobre condutas desajeitadas, uma que provoca uma perda material importante mas que corresponde a uma acção “*bem-intencionada*” e outra que provoca uma pequena perda material mas que corresponde a uma acção “*mal intencionada*” (pp. 101-102). Por exemplo:

“Era uma vez uma menina que se chamava Maria. A Maria quis fazer uma surpresa à mãe e recortar imagens para ela. Mas, como ainda não sabia bem usar a tesoura, sem querer, fez um grande buraco no seu vestido. ”

“Um dia que a mãe não estava em casa uma menina que se chamava Margarida foi buscar a tesoura da mãe. Quando estava a brincar com a tesoura e como ainda não sabia bem utilizá-la fez um pequenino corte no seu vestido.” (Piaget, 1932/1984, p. 102).

Após ler um par de histórias, Piaget (1932/1984) pedia às crianças para as repetirem pelas suas palavras o que lhe permitia avaliar se elas as tinham compreendido.

Em seguida, indagava as crianças: (1) *Os dois meninos são igualmente culpados, ou um é mais culpado do que o outro?* (2) *Qual dos dois é mais culpado do que o outro? Porquê?* (p. 103). As respostas das crianças permitiram verificar que a responsabilidade objectiva, ou seja, avaliação do acto com base na consequência material, diminui com a idade, não tendo sido encontrada esta resposta a partir dos 10 anos. Em média, as crianças de 7 anos tendem a fazer avaliações de responsabilidade objectiva e as crianças de 9 anos tendem a fazer avaliações de responsabilidade subjectiva, uma vez já consideram a intencionalidade do acto. Esta mudança, não apela para a noção de *estádio*, mas apenas para a ocorrência de dois processos inter-relacionados, uma vez que o declínio de um coincide com o desenvolvimento do outro.

Piaget (1932/1984) considerou então que a responsabilidade objectiva era um produto da coacção adulta compreendida à luz do egocentrismo infantil. De facto, um adulto fica, na maioria das vezes, mais zangado se a criança partir 15 chávenas do que se partir apenas uma, independentemente, até certo ponto, da intencionalidade do acto. Mesmo quando os pais procuram educar os filhos de acordo com a moral da intenção e julgam as condutas desajeitadas como faltas materiais, e não morais, as crianças não conseguem fazer essa distinção. O que pode então explicar a predominância de juízos de responsabilidade objectiva nas crianças mais novas, para além da intensidade e extensão da acção adulta? O autor considera que as regras impostas pelos adultos, tanto em forma verbal (instruções, proibições) como numa forma material (repreensões, castigos), antes de serem intelectualmente assimiladas pela criança, constituem obrigações categóricas. No contexto da coacção adulta e de forma mais ou menos independente da acção concreta do adulto, a criança tende para o respeito unilateral e para a responsabilidade objectiva, mas o egocentrismo infantil faz com que a regra permaneça em condição de externalidade, não internalizada, e por isso, apesar do seu carácter sagrado e obrigatório, não é frequentemente praticada. Porém, sendo o realismo moral um produto da coacção e das formas primitivas do respeito unilateral, de um ponto de vista desenvolvimentista, importa saber se esse realismo moral constitui um “*produto fatal*” ou um “*produto contingente e indirecto*?” (Piaget, 1932/1984, p. 111).

A tentativa de responder a esta questão foi realizada pelo estudo da mentira, uma outra dimensão moral, de maior gravidade para a consciência da criança e de maior intimidade no mundo da avaliação infantil. Para tal, o autor construiu uma entrevista com as seguintes questões: “definição da mentira, responsabilidade em função do conteúdo das mentiras, responsabilidade em função das consequências materiais” (p.

114). Para analisar a relação entre a mentira e as modalidades de respeito, unilateral e mútuo, explorou ainda duas questões adicionais: pode-se mentir entre crianças e porque não se deve mentir?

A análise da definição da mentira permitiu encontrar três tipos de respostas que apresentamos pela ordem em que aparecem no curso do desenvolvimento: (1) uma mentira é um nome feio; (2) uma mentira é alguma coisa que não é verdade; (3) uma mentira é uma afirmação intencionalmente falsa. Ora, se a definição mais precoce revela uma concepção exterior à consciência moral, pois apenas está ligada a uma proibição do tipo de linguagem, a segunda definição parece, à primeira vista, revelar a compreensão correcta da noção de mentira. Porém, a indagação de crianças menores de 8 anos mostra que, embora fazendo a distinção ao nível da prática, não a fazem ao nível do pensamento. Elas ainda não conseguem ainda distinguir claramente o acto intencional de um erro involuntário e tanto o erro, como a mentira propriamente dita, acabam por ser incluídos na mesma categoria conceptual. Dito de outro modo, no plano da consciência moral, a criança ainda não dissocia a intencionalidade da acção involuntária. Contudo, com o desaparecimento do animismo, do artificialismo, do finalismo e, em geral, de uma organização pré-operatória do pensamento, esta indissociação começa a evoluir para uma diferenciação clara entre os actos intencionais e os actos involuntários, o que normalmente acontece por volta dos 10/11 anos.

A segunda e terceira questões da metodologia piagetiana apelavam para a avaliação de histórias, em função do conteúdo das mentiras e em função das suas consequências materiais. Para investigar o efeito do conteúdo da mentira, Piaget (1932/1984) apresentava, por exemplo, o seguinte par de histórias:

“Um menino (ou menina) passeava na rua e encontrou um cão grande que lhe provocou muito medo. Voltou então para casa e contou à mãe que tinha visto um cão tão grande como uma vaca.”

“Uma criança voltou da escola e contou à mãe que a professora lhe tinha dado boas notas. Mas isto não era verdade: a professora não lhe dera nenhuma nota, nem boa nem má. Então a sua mãe ficou muito contente e recompensou-a” (pp. 120-121)

E, para investigar o efeito das consequências da mentira, Piaget (1932/1984) apresentava, por exemplo, o seguinte par de histórias:

“Um menino conhecia mal os nomes das ruas e não sabia bem onde era a rua das bananeiras (...). Um dia, um senhor deteve-o na rua e perguntou-lhe: 'Onde é a rua



das bananeiras?' Então o menino respondeu: 'Eu penso que é para lá'. Mas não era para lá. O senhor perdeu-se completamente e não conseguiu encontrar a casa que procurava."

"Um menino conhecia bem o nome das ruas. Um dia, um senhor perguntou-lhe: 'Onde é a rua das bananeiras?' Mas o menino resolveu pregar-lhe uma partida e disse-lhe: 'É para lá', indicando uma rua errada. Só que o senhor não se perdeu e, depois, conseguiu encontrar o seu caminho." (p. 121).

A indagação sobre o conteúdo das mentiras permitiu verificar que as crianças reconheciam facilmente que a primeira história referia um simples exagero, provocado pelo medo, enquanto a segunda configurava um verdadeiro engano, controlado pelo desejo de recompensa. Contudo, quando induzidas a escolher a mentira mais grave e a justificar a sua opção, as crianças mais novas revelaram uma orientação para a responsabilidade objectiva, avaliando as mentiras pela sua maior ou menor verosimilhança, ou seja, considerando mais grave a primeira mentira, porque narra uma situação que, de facto, nunca ocorre. Pelo contrário, as crianças mais velhas conseguiam ir além do conteúdo perceptivo da situação e consideravam mais a intenção do acto de mentir. Da mesma forma, na avaliação dos resultados materiais das acções, as crianças de 7 anos, em média, avaliavam a mentira apenas sob o ponto de vista da sua consequência, ou seja, considerando mais grave a primeira mentira, enquanto as de 9-10 anos invocavam a intencionalidade da acção.

Estes resultados mostram, de novo, como as leis do pensamento infantil em geral, e o egocentrismo em particular, se aplicam a todos os domínios, inclusive o moral. Dito de outro modo, o realismo moral associado à noção de mentira nasce do encontro entre as forças antagónicas da coacção social e do egocentrismo inconsciente, pois apesar da força das instruções dos adultos para as crianças não mentirem, essas ordens permanecem externas e a criança mente. Dominada pelo seu egocentrismo, a criança não experimenta uma necessidade efectiva de acomodação à realidade e tende a deformar espontaneamente a verdade em função dos seus desejos e fantasias, ignorando o valor da veracidade. Só quando os hábitos de cooperação convencerem a criança da necessidade de não mentir, ela vai compreender e interiorizar a regra, construir juízos de responsabilidade subjectiva e a necessidade de verdade vai ser intrínseca ao pensamento infantil.

O desenvolvimento da noção e da prática da mentira é portanto consistente com a aquisição das regras do jogo de berlindes que, vistas como sagradas, não são cumpridas pelas crianças, uma vez que só a experiência da troca de pensamento entre

indivíduos, só a transição de relações de respeito unilateral a relações de respeito mútuo permite a descoberta de tudo o que a mentira acarreta. Mas, como se dá essa passagem?

Para responder a esta nova questão, Piaget (1932/1984) analisou a representação da utilidade moral de nunca mentir e investigou a partir de que momento e, sob a influência de que circunstâncias, a criança considera que há uma falta moral nas situações de mentira entre pares.

Vimos anteriormente que a mentira é grave para as crianças pequenas porque os adultos a punem (sinal de heteronomia) e, só para os mais velhos (10/11 anos), a veracidade é necessária para a construção de relações de reciprocidade e de acordo mútuo. Ora, na pesquisa piagetiana, a substituição do respeito unilateral, fonte de absolutismo da ordem, pelo respeito mútuo, fonte de compreensão moral, aparece organizada em três fases distintas: 1ª) a mentira é má porque é objecto de punição e, se não houvesse punições, seria permitida; 2ª) a mentira é má em si própria, mesmo se as punições não existissem; 3ª) a mentira é má porque se opõe à confiança e à afectividade mútua. Em face disto o autor concluiu que, de forma progressiva, a veracidade deixa de ser um dever imposto pela heteronomia moral para se transformar num bem, enquanto tal, na perspectiva de uma consciência autónoma.

### **1.1.3. Noção de justiça**

Para estudar a emergência da responsabilidade subjectiva e da autonomia moral, Piaget (1932/1984), entre as diversas noções associadas à moralidade, centrou-se naquela que considerava a mais racional: a noção de justiça. Mas, considerou que é fundamental diferenciar dois aspectos ligados à justiça: o primeiro, remete para a justiça como factor de equilíbrio nas relações sociais, ou seja para a noção de igualdade, típica da “*justiça distributiva*” (p. 157); o segundo, diz respeito aos julgamentos infantis sobre as sanções.

Começou por estudar este segundo aspecto pela sua menor ligação com a cooperação social, o que o levou a analisar a forma como as crianças avaliam as punições perante condutas de transgressão. Relativamente aos juízos sobre as sanções, para além da noção de igualdade, emerge outra noção, a de proporcionalidade entre conduta e sanção, típica da “*justiça retributiva*” (p. 157). Assim, perante condutas de transgressão pode considerar-se a necessidade de punição, que será tanto mais justa quanto for mais severa; esta sanção, designada de “*expiatória*”, é vista como mais eficaz, pois a criança castigada saberá no futuro cumprir melhor os seus deveres e

obrigações. Contudo, pode-se antes optar por uma sanção por “*reciprocidade*” (pp. 158-159), ou seja, pela simples necessidade de restituição ou assunção pelo culpado das consequências da falta; neste caso, a punição cede lugar a uma simples repreensão ou explicação. Mais uma vez, Piaget (1932/1984) recorreu a histórias, de que deixamos aqui um exemplo:

“Uma tarde, um menino brincava no seu quarto. O seu pai pedira-lhe para não jogar à bola, para não partir os vidros. Mal saiu, o menino tirou a bola do armário e pôs-se a jogar. Mas eis que, de repente, a bola atingiu o vidro e partiu-o completamente. Quando o pai voltou, e viu o que se passara, pensou em três punições: 1<sup>a</sup>. Deixar o vidro partido alguns dias (e então, como era inverno, o menino não poderia brincar no seu quarto). 2<sup>a</sup>. Fazê-lo pagar o vidro. 3<sup>a</sup>. Privá-lo de todos os seus brinquedos durante uma semana.” (p. 160).

Nesta pesquisa o autor analisou a opção das crianças por um de dois tipos de sanções: as sanções expiatórias e as sanções por reciprocidade. De uma forma geral, ele verificou que as sanções por reciprocidade eram mais escolhidas pelas crianças mais velhas e as sanções expiatórias pelas crianças mais novas, embora pudessem prevalecer em qualquer idade, inclusive em adultos.

Piaget (1932/1984) procurou também analisar quais as sanções que as crianças consideravam mais eficazes para prevenir a reincidência da conduta imoral, apresentando uma sequência de histórias como a seguinte:

“Um menino brincava no seu quarto, enquanto o pai trabalhava na cidade. Após algum tempo, teve vontade de desenhar. Mas, não tinha papel. Lembrou-se então que numa gaveta da secretária do pai estavam belas folhas brancas. Foi sorrateiramente procurá-las, encontrou-as e tirou todas. Quando o pai voltou, verificou que a gaveta estava em desordem e acabou por descobrir que tinham roubado o papel. Foi, logo em seguida, ao quarto do menino e viu no chão todas as folhas rabiscadas com lápis de cor. Então, muito zangado, deu uma boa surra no menino.

Noutra história, quase igual, o pai não o puniu o filho e apenas lhe explicou o que não estava certo, dizendo-lhe: 'Quando não estás, quando vais à escola, se eu te roubar brinquedos do teu armário, tu não irias gostar. Então, quando eu não estiver, nunca mais deves roubar o meu papel. Não me agrada. Não é bonito fazer isso.

Alguns dias depois, os dois meninos estavam a brincar, cada um no seu jardim e cada um deles encontrou um lápis de cor que era do pai. E cada um deles lembrou-se que, ao meio-dia, o pai dissera, que

estava aborrecido, porque perdera o lápis de cor na rua e não conseguia achá-lo. Pensaram então que, se escondessem os lápis de cor, ninguém saberia de nada e não haveria punição....Mas, um dos meninos guardou para si o lápis de cor e o outro levou o lápis de cor ao pai. Adivinha quem o devolveu: foi o menino que foi bem castigado ou foi o menino a quem foi apenas explicado o que não devia fazer?” (p. 171).

Quase todas as crianças, até aos 7 anos, declararam-se a favor da punição, enquanto mais de metade das crianças de 8 a 10 anos preferiram a outra opção, o que mostra que, para as crianças pequenas, a prevenção da reincidência está associada à expiação e, para as mais velhas, a prevenção passa cada vez mais pela utilização de medidas de reciprocidade ao invés das medidas expiatórias.

Esta evolução sugere então duas noções de justiça, uma mais ligada a uma prática sancionatória, proporcional à transgressão, e uma justiça distributiva em que o sujeito procura a igualdade na distribuição de direitos, obrigações ou recompensas, ou usa critérios equitativos com base no mérito, necessidade ou capacidade. Piaget (1932/1984) investigou estas duas formas de justiça utilizando novas histórias.

“Uma mãe tinha duas filhas, uma obediente, outra desobediente. Gostava mais daquela que obedecia e dava-lhe os maiores pedaços de bolo. O que achas disso?” (p. 201).

Piaget verificou que a atitude da mãe foi aprovada por 70% das crianças mais novas (6-9 anos) e apenas 40% das crianças mais velhas (10-13 anos).

“Era uma vez uma mãe que passeava com os filhos nas margens do rio Ródano, numa tarde de feriado. Às quatro horas deu um pãozinho a cada um. Puseram-se a comer, com excepção do mais pequeno, que estava distraído e que deixou cair o pão na água. O que fez a mãe? Devia dar-lhe outro?” (p. 204).

Verificou que 48% das crianças de 6-9 anos optaram pela justiça retributiva, ou seja, pela sanção de não dar outro pão ao filho, opção esta que diminuía com a idade, desaparecendo praticamente a partir dos 10 anos (3%). Pelo contrário, a opção pela justiça distributiva aumentava com a idade e era inicialmente mais apoiada na noção de igualdade, deve dar outro pão para que cada menino coma um (35% das respostas aos 6-9 anos, 55% aos 10-12 anos e apenas 5% aos 13-14 anos) e, posteriormente, na noção

de equidade, deve dar outro pão porque o filho é pequeno (17% das respostas aos 6-9 anos, 42% aos 10-12 anos e 95% aos 13-14 anos).

A opção pela justiça retributiva apela portanto para o realismo moral e revela insensibilidade aos aspectos subjectivos, psicológicos, da situação, o que não ocorre com as crianças que optam pela justiça distributiva, que mostram uma compreensão moral, considerando, por exemplo, que a preferência da mãe pela filha obediente irá desencorajar a outra, pois pode torná-la ciumenta e revoltada. Ora, segundo o autor, o desenvolvimento da inteligência e a experiência de cooperação, oferecida pelo contexto igualitário da relação de pares, constituem os factores decisivos de todas as progressões evolutivas que encontrou nas várias dimensões consideradas.

#### **1.1.4. Heteronomia e autonomia moral**

Em síntese, podemos concluir que Piaget se interessou pela moral, quer pelo estudo da noção de regra, quer pelo estudo de situações sociais com significado moral. Mais do que a conduta propriamente dita, estudou a consciência moral, que fundamentalmente associou à competência cognitiva, à qual atribuiu a qualidade de condição necessária do desenvolvimento moral. Os seus textos afirmam a existência de uma relação, forte e evidente, entre o desenvolvimento cognitivo e a capacidade para resolver questões sociais e morais, sendo a competência cognitiva que precede e determina a competência moral. Mais precisamente, a incapacidade de considerar a existência de outras perspectivas para além da própria, característica cognitiva designada de egocentrismo, constitui um limite inultrapassável à evolução da compreensão moral. Mas, essa superação da cognição egocêntrica apenas é possível pela progressiva participação da criança em contextos relacionais igualitários, ou seja, nas relações de pares, os quais constituem igualmente uma condição necessária para avançar no desenvolvimento moral (Piaget, 1932/1984).

Com base nesta perspectiva, Piaget descreve a existência de duas fases de desenvolvimento moral, caracterizadas por duas orientações diferentes, uma mais evoluída do que a outra, orientações morais que não constituem verdadeiras estruturas de conjunto, pelo que não lhes atribuiu qualidade de estádios de desenvolvimento.

A primeira, menos evoluída, é marcada pela heteronomia moral, ou seja, pela compreensão da regra como uma realidade externa, determinada pelas figuras de autoridade e, consequentemente, de carácter impositivo e imutável. Trata-se de uma moralidade orientada pelo respeito unilateral, característico do constrangimento da

relação assimétrica entre adultos e crianças, e pela crença que a perspectiva da autoridade é correcta e não deve ser desobedecida (Piaget, 1932/1984).

Esta noção de moralidade está associada às características da cognição pré-operatória (Krebs & Gilmore, 1982), típica das crianças mais novas. Caracteriza-se, fundamentalmente, pela incapacidade de considerar e analisar todos os elementos de uma situação, centração, de aceitar a existência de outros pontos de vista para além do próprio e diferenciar a realidade objectiva da subjectiva e a realidade pessoal da social, egocentrismo, de realizar operações mentais sobre os dados sensorialmente percebidos, irreversibilidade (Piaget, 1983, 1970/1990; Lourenço, 2002b).

Tais limitações impedem a criança de diferenciar as perspectivas em conflito em determinadas situações sociais, conduzindo-a ao respeito unilateral e à obediência ao adulto. Por sua vez, este respeito unilateral, associado ao egocentrismo cognitivo e moral, induz uma orientação moral para o evitamento do castigo, percebido como uma consequência directa do comportamento transgressor, como se houvesse uma espécie de relação de causalidade física entre ambos (Lourenço, 2002a). Dito de outro modo, a imoralidade e o castigo coexistem numa relação de confusão (Selman, 1980) pois, por um lado, a criança considera que se alguém é alvo de castigo é porque, certamente, se portou mal, que é imoral o que é proibido ou alvo de sanção. Por outro lado, prevalece uma avaliação objectiva das transgressões, que são consideradas tão mais graves quanto piores forem as suas consequências físicas ou materiais, ou seja, a acção moral é avaliada em termos de responsabilidade objectiva (Shultz & Wells, 1985) e a intenção do sujeito não é associada à atribuição do valor moral das acções (Lyons-Ruth, 1978). Por outro lado ainda, o juízo moral, marcado pela centração cognitiva, privilegia o realismo moral, pois apenas considera uma das dimensões envolvidas, a de natureza mais externa e objectiva (Surber, 1977). Concebendo a regra como absoluta e sagrada e adoptando uma definição de bem ligada à obediência, a criança heterónoma avalia as acções pela sua conformidade material com as regras estipuladas, sem atender à sua intenção, e elege os castigos expiatórios como os mais justos e eficazes, privilegiando uma justiça retributiva (negativa), voltada para a aplicação de castigos (Damon, 1981), sem considerar a dimensão pedagógica do castigo como mecanismo capaz de suscitar uma reflexão potenciadora de transformação (Selman, 1980).

Cerca dos 9/10 anos, a experiência insubstituível da cooperação vivenciada nas relações entre pares, associada à evolução cognitiva caracterizada pela descentração, perspectivismo e reversibilidade, levam a criança a adoptar uma orientação moral

autónoma, marcada por uma concepção de regra completamente diferente. Concebida como uma realidade socialmente construída, esta deixa de ser percebida como externa e quase sagrada. Dá-se uma transformação da norma do constrangimento para a norma de cooperação e a criança vai adquirir, progressivamente, uma compreensão sócio-moral dominada pelo sentido de igualdade e reciprocidade nas relações sociais. Para tal, é fundamental a aquisição da capacidade de tomada de perspectiva social que, em simultâneo, permite ter em conta as várias perspectivas de uma situação social (Selman, 1980, Yeates & Selman, 1989). A moral autónoma apoia-se então no respeito mútuo onde a regra, ao serviço da regulação justa e equilibrada das relações entre pessoas, passa a ser susceptível de negociação e modificação. A avaliação das transgressões passa a incluir uma dimensão subjectiva (Shultz & Wells, 1985), expressa pela consideração da intencionalidade do autor da acção, ou seja, de um racionalismo moral (Surber, 1977). Assim, as sanções expiatórias são substituídas por sanções por reciprocidade, que remetem para uma visão de justiça distributiva, mais preocupada com a distribuição de bens e recompensas (Damon, 1981).

Em síntese, as crianças heterónomas possuem um sentido de dever que, percebido como obediência, constrangimento, realismo moral e respeito unilateral, aparece confundido com estereótipos sociais como, por exemplo, não se deve bater nos outros porque é feio (Lourenço, 2002a). O dever corresponde à vontade da autoridade, tendo um sentido externo apoiado numa perspectiva social egocêntrica (Selman, 1976). Na moralidade autónoma o dever adquire uma orientação para a cooperação e respeito mútuo, e a criança vai, progressivamente, adoptando uma perspectiva de terceira pessoa (Selman, 1980) ou a vontade de um outro generalizado (Mead, 1934).

Fundamentalmente podemos afirmar que a perspectiva piagetiana sobre o desenvolvimento moral está muito apoiada na epistemologia genética, construtivista, mas também no contexto relacional dominante que marca as várias fases da vida infantil. Porém, nalguns textos, o autor abre uma janela para uma compreensão mais ampla dos processos psicológicos que promovem o desenvolvimento moral, pois ainda que todo o seu trabalho se centre na consciência moral, invoca a vontade como um elemento importante do desenvolvimento moral. Uma vez que esta noção está ligada à capacidade de superação dos desejos imediatos, que promove a formação e conservação de valores, Piaget (1954, 1964/2000) considerou que a vontade, no plano afectivo, correspondia às operações lógicas, no plano cognitivo. Mais precisamente, se a capacidade operatória liberta a criança das ilusões perceptivas, a vontade liberta a

criança dos desejos e interesses imediatos, permitindo a formação de metas e finalidades a longo prazo, ou seja, a construção de um projecto de vida.

Como refere Freitas (2002), pela aquisição posterior do pensamento formal o sujeito passa a conseguir raciocinar sobre hipóteses, os fins da sua acção vão para além das fronteiras da realidade, o que permite a construção de valores e ideais como a igualdade, a solidariedade, a justiça, a liberdade, etc. Assim, a formação da vontade, a aquisição da capacidade normativa e a construção de valores possibilitam a formação completa da personalidade que, na sua perspectiva, apela para a elaboração de um projecto de vida orientado por determinados ideais. Desta forma, a personalidade constitui-se num instrumento de auto-controlo e de cooperação com os outros, e o *self* transforma-se em personalidade pela capacidade de integração do seu ponto de vista entre os outros e da assumpção das normas de reciprocidade.

Esta análise parece-nos muito pertinente, particularmente por mostrar como a perspectiva do desenvolvimento moral em Piaget vai além do rótulo que carrega, ou seja, que a sua explicação do desenvolvimento moral apenas se centra no seu componente cognitivo. O conceito de personalidade não é normalmente associado a Piaget. Porém, a relação que estabelece entre a personalidade e a autonomia moral leva-nos a pensar que, de certa forma, a considerou como um *telos* do desenvolvimento moral. Em primeiro lugar, porque chegar à personalidade autónoma parece tão difícil como chegar ao pensamento formal. Em segundo lugar, porque conceptualizar a autonomia moral num contexto mais amplo, o da personalidade do sujeito, pode constituir uma força motivacional importante para a acção moral.

Contrariamente às leituras habituais sobre o trabalho de Piaget, parece-me evidente que deixou uma porta aberta para uma concepção integrativa do funcionamento moral que terá sido desprezada por Kohlberg quando pretendeu importar a conceptualização piagetiana do desenvolvimento cognitivo para construir uma teoria do conhecimento sócio-moral. Mas, será que é possível construir uma teoria sobre o conhecimento do mundo social tão estruturadamente organizada como a que Piaget construiu para compreender o conhecimento do mundo físico? Apesar das virtudes que a teoria de Kohlberg inegavelmente possui, penso que não, uma vez que a cognição é claramente insuficiente para explicar o desenvolvimento moral. Uma perspetiva a reter pela sua centralidade na discussão daquele que é talvez o assunto mais discutido na psicologia moral, a relação entre a cognição e a acção moral. No fundo, o debate em volta da dimensão psicológica que nos poderá aproximar mais da acção moral, ou da



tendência para agir moralmente, a motivação moral, e que constitui o tema desta dissertação.

## **1.2. A teoria do raciocínio moral em Kohlberg**

Embora o trabalho de Piaget tenha constituído a primeira abordagem da psicologia sobre a moralidade nos sujeitos humanos, foi Lawrence Kohlberg (1976, 1981, 1984/1992) que construiu a teoria psicológica da moral mais considerada pela comunidade científica e académica. Para entendermos esta teoria importa analisar os seus fundamentos.

### **1.2.1. Fundamentos da teoria**

Colocando-se num ponto de vista cognitivo-estruturalista, Kohlberg (1976, 1981) rejeitou as abordagens da aprendizagem social e da psicanálise, que explicavam o desenvolvimento moral pelos processos de socialização. A primeira mostra como os processos de condicionamento e de vicariância induzem uma orientação comportamental correspondente às expectativas dos agentes educativos e sociais. A segunda mostra como, nas relações precoces, os processos de identificação com as figuras significativas promovem a formação de uma entidade psíquica, o super-ego, associada à aquisição de emoções morais (*e.g.* a culpa), que orientam o comportamento moral do sujeito. Assim sendo, ambas as abordagens explicam o desenvolvimento moral pela apropriação de modelos transmitidos pela família e/ou pela sociedade, umas por aprendizagem vicariante, outras através de mecanismos de identificação.

Uma explicação pouco convincente para Kohlberg pois ambas as teorias não reconhecem uma dimensão moral para além das normas e regras sociais instituídas. Ora, nem sempre a desobediência à lei, ou a uma ordem social, tem a qualidade de acção imoral; e nem sempre a emergência de culpa ou vergonha levam a acções morais. As propostas behavioristas e psicanalíticas continham portanto uma explicação frágil na perspectiva de quem pretendia construir uma teoria do desenvolvimento moral que oferecesse uma proposta alternativa à educação do carácter baseada nos modelos de virtudes e à educação baseada na indução da vergonha e da culpa.

Apoiado na filosofia crítica de Kant (1785/1960) e no liberalismo social de Rawls (1971), Kohlberg procurou desenvolver uma teoria ética universal, independente dos factores sociais e culturais, rejeitando o relativismo social em favor de uma moralidade orientada para o domínio deontico, ou seja, para o que é necessariamente correcto e obrigatório do ponto de vista moral. Em primeiro lugar, a moral é uma

questão de dever e não de ser, porque tem uma natureza prescritiva, proposição deôntica que aplicou ao domínio interpessoal, aos conflitos de direitos e deveres nas relações entre pessoas. Em segundo lugar, o raciocínio é a competência fundamental para se chegar a uma ética universal. Em síntese, o princípio ético em Kohlberg corresponde a: “(...) uma forma universal de tomada de decisões morais, com base na lógica formal e na razão (...), um padrão universal que orienta a reflexão sobre questões morais” (Marques, 1998, p.100).

Inspirado pela epistemologia genética piagetiana, Kohlberg (1984/1992) acredita que é possível descrever estruturas de conjunto, que correspondem a formas universais de juízo moral e que caracterizam o desenvolvimento moral. Mais precisamente, pela sua dimensão eminentemente racional, o desenvolvimento moral: (1) resulta de processos de interacção entre a estrutura do pensamento e a estrutura do ambiente, mais do que de uma modelação directa do pensamento às estruturas do ambiente por aprendizagem directa; e (2) implica transformações básicas da estrutura cognitiva, explicadas por parâmetros de totalidades organizativas ou sistemas de relações internas e não por parâmetros de mera aprendizagem associacionista ou de identificação.

Conjugando a descrição piagetiana da interacção entre o organismo e o ambiente (1932/1984) com os ideais democráticos e progressistas de Dewey (1916/2007), que preconizavam a síntese entre o indivíduo e a sociedade, Kohlberg (1976) formaliza o *telos* do desenvolvimento moral no sentido de justiça que leva o indivíduo a gerir os seus interesses e perspectivas em igualdade e equidade com os pontos de vista e os interesses da sociedade em que se insere. A equilibração, diferenciação e coordenação de pontos de vista, que resultam do desenvolvimento da cognição aplicada a situações de carácter sócio-moral, constituem a base para a construção de uma relação entre direitos e deveres progressivamente mais evoluída. Mas, a sua explicação da construção moral é mais complexa e necessita de uma descrição mais detalhada.

Na filosofia kantiana, a noção de justiça implica que se considerem todas as pessoas com igualdade, independentemente da sua condição, e que se considerem as pessoas como um fim e não como um meio, o que, por sua vez, implica um nível óptimo de reciprocidade, de respeito pela dignidade humana, pelos direitos humanos universais. Este ponto de vista apela para a noção de moralidade deôntica, proposta pela filosofia clássica de Sócrates e Platão, uma vez que os princípios éticos têm uma

natureza que transcende os contextos e as culturas, fazem parte da natureza humana e estão presentes no cosmos e, assim, a moralidade jamais poderá expressar uma qualquer normatividade grupal ou preferência individual.

Para Kohlberg (1976), a moralidade está então centrada em noções de igualdade, equidade e reciprocidade, aplicadas às interações humanas, e é fundamentalmente consubstanciada pelo sentido de justiça, a virtude associada ao conhecimento do bem. Importa contudo clarificar que o seu conceito de justiça não apela para uma forma convencional ou vulgar de conhecimento, mas antes para um conhecimento de natureza filosófica, para a noção de uma forma ideal de bem ou para o conhecimento do bem enquanto perspectiva ética universal (Lourenço, 2002a).

Em síntese, para além da razão, processo psicológico fundamental da construção moral, Kohlberg (1976, 1984/1992) elegeu portanto o conceito de justiça como o elemento que permitia definir e distinguir diferentes níveis de desenvolvimento moral, ou seja, operacionalizar o que é correcto e obrigatório na resolução de um conflito entre várias perspectivas.

Contudo, para um entendimento mais aprofundado do desenvolvimento moral, Kohlberg (1984/1992) considera útil situá-lo no âmbito do desenvolvimento da personalidade, que apela para outros componentes cujo desenvolvimento se organiza formalmente em estádios.

Os mais fundamentais são os estádios de raciocínio lógico descritos por Piaget (1947). Com a aquisição da função simbólica e, conseqüentemente, da linguagem e inteligência representativa, os indivíduos progridem através de três estádios de pensamento: intuitivo, operatório concreto e operatório formal. De uma forma geral, a partir dos 7 anos, as crianças adquirem um pensamento operatório concreto, que lhes permite fazer inferências lógicas, classificações e relações quantitativas sobre objectos e situações concretas. No período da adolescência inicial, os indivíduos, não todos, adquirem as operações formais, que lhes permitem raciocinar de forma abstracta. Contudo, muitos adolescentes e, até, adultos, apenas alcançam um estágio de operações formais parciais: examinam, em simultaneidade, todas as relações entre objectos ou situações, mas não antecipam todas as possibilidades e não formam hipóteses abstractas.

Para Kohlberg (1984/1992), é claro o paralelismo entre o raciocínio lógico e o raciocínio moral, pois considera o desenvolvimento cognitivo uma condição necessária, embora não suficiente, do desenvolvimento moral. Assim, um indivíduo com

pensamento lógico concreto fica limitado aos primeiros dois estádios de desenvolvimento moral; os que apenas alcançam as operações formais parciais não irão além dos estádios 3 e 4 de raciocínio moral; e, para chegar aos níveis mais elevados de desenvolvimento moral, estádios 5 e 6, o indivíduo necessita de um pensamento lógico avançado, caracterizado pela dedução e capacidade de abstracção. Ao analisar os pré-requisitos do desenvolvimento moral, Walker (1980) concluiu que o indivíduo pode estar num estádio lógico mais avançado do que o seu estádio moral, mas o inverso não acontece, o que apoia a tese da necessidade e da insuficiência da relação entre a cognição e a moralidade.

Para caracterizar o desenvolvimento moral, Kohlberg (1984/1992) procurou ainda uma outra teoria unificadora capaz de gerar as características dos estádios do desenvolvimento moral, partindo da descrição do desenvolvimento interpessoal proposta por Selman (1976) e, em particular, do seu conceito de *tomada de perspectiva social*. Ora, por um lado, este domínio do conhecimento refere-se à forma como as pessoas vêem as outras pessoas, interpretam os seus pensamentos e sentimentos, são capazes de os coordenar com os seus próprios pensamentos e consideram o lugar que ocupam na sociedade. Por outro lado, os processos psicológicos de compreensão das pessoas e das relações entre as pessoas evoluem em função da capacidade de descentração social, ou seja, pela tomada de perspectiva social, o que levou Selman (1976) a descrever uma sequência invariante e universal de níveis de tomada de perspectiva social.

No primeiro nível, *tomada de perspectiva social indiferenciada e egocêntrica*, a criança pré-operatória não consegue diferenciar a sua perspectiva das de outras pessoas. Esta limitação induz uma concepção de pessoa baseada nos aspectos físicos e nas condutas observáveis e caracterizada pela dificuldade de aceder ao mundo interno, psicológico, uma vez que a criança apenas compreende os estados emocionais e cognitivos básicos e não consegue considerar a dimensão de intencionalidade. No segundo nível, *tomada de perspectiva social diferenciada e subjectiva*, a criança operatória realiza uma descentração de primeira pessoa, pois já é capaz de distinguir perspectivas além da sua, mas ainda não consegue coordená-las. Assim, já acede progressivamente ao mundo psicológico, embora não seja capaz de integrar os diferentes elementos, o que induz uma concepção de pessoa caracterizada por um aglomerado de parcialidades e uma perspectiva unilateral da relação, que faz prevalecer o seu ponto de vista ou interesse. No terceiro nível, *tomada de perspectiva social auto-*

*reflexiva e recíproca*, o pré-adolescente, que faz a transição para o pensamento formal, opera uma descentração de segunda pessoa que lhe permite diferenciar e coordenar diversas perspectivas. Compreende que a sua opinião tem impacto na outra pessoa e que o inverso também acontece, o que o leva a distinguir o mundo externo e interno, a considerar e manipular a dimensão de intencionalidade e, na relação interpessoal, a começar a integrar a dimensão de reciprocidade. No quarto nível, *tomada de perspectiva social da terceira pessoa e mútua*, o adolescente já realiza uma descentração de terceira pessoa, pois coordena o seu ponto de vista com o de outra pessoa e toma em consideração o contexto da situação. Adquire finalmente uma concepção de pessoa integrada, como um sistema onde coexistem, numa totalidade, emoções, cognições, crenças, interesses, etc. Na relação com os outros, procura coordenar a satisfação pessoal com a mutualidade e equidade e, para o fazer, contextualiza as perspectivas em conflito utilizando o conhecimento das situações sociais como uma espécie de terceiro elemento que facilita o equilíbrio da perspectiva social. Finalmente, no quinto nível, *tomada de perspectiva social profunda e pós-simbólica*, o sujeito integra todas as perspectivas possíveis, mesmo para além da situação em que se encontra e, para isso, recorre a um “outro” generalizado, ao qual acede pela acumulação de conhecimento social e pela sua capacidade de raciocinar de forma abstracta. A concepção de pessoa integra assim uma perspectiva desenvolvimentista, de narrativa de vida ou de identidade.

Como se pode verificar, os diferentes níveis evolutivos de tomada de perspectiva ou de descentração social constituem um processo psicológico fundamental para o conhecimento social, nomeadamente para a compreensão e avaliação das pessoas, das relações entre pessoas e dos sistemas sociais em geral. Ora, por um lado, Kohlberg (1984/1992) considerava que os níveis de tomada de perspectiva social eram paralelos aos estádios de raciocínio moral e constituíam, igualmente, uma sequência cognitivo-estrutural. Por outro lado, embora os estádios de desenvolvimento interpessoal estejam relacionados com os estádios de desenvolvimento moral, têm um carácter mais geral, pois não tratam apenas de justiça. Dito de outro modo, o domínio moral, para além de específico, é mais complexo, pois fazer um juízo de justiça é mais difícil do que simplesmente compreender o mundo na dimensão interpessoal e social.

Em síntese, na perspectiva cognitivo-desenvolvimentista da moralidade proposta por Kohlberg (1984/1992), a capacidade de descentração cognitiva e de coordenação de perspectivas em confronto, em níveis cada vez mais complexos,

aplicada a situações que apelam para relações de direitos e deveres e/ou de conflito entre pessoas é o principal processo psicológico responsável pelo desenvolvimento moral (Kohlberg, 1976, 1984/1992; Lourenço, 2002a).

### **1.2.2. Avaliação do desenvolvimento moral**

Para validar empiricamente a sua tese, e tal como Selman (1976) o havia feito, Kohlberg (1976, 1981, 1984/1992) utilizou dilemas destinados a avaliar os níveis de desenvolvimento da perspectiva sócio-moral.

Em conjunto com a investigadora Anne Colby, Kohlberg desenvolveu um instrumento de avaliação do raciocínio moral constituído por situações dilemáticas que confrontavam o sujeito a dois valores morais contraditórios e em que este era inquirido não só sobre a decisão que tomaria como, principalmente, sobre as justificações dessa escolha (Colby & Kohlberg, 1987a, 1987b). Para avaliarem o nível de desenvolvimento moral de um dado sujeito, os investigadores seleccionavam uma das três formas (A, B e C) compostas por três dilemas morais, entre os nove construídos por Kohlberg. Apresentamos em seguida um exemplo das histórias utilizadas, nomeadamente o dilema de *Heinz e o farmacêutico*, o mais conhecido.

“Na Europa, uma mulher corria o risco de morrer de um tipo de cancro muito raro. Havia um medicamento que os médicos julgavam que a podia salvar. Era uma forma de rádio que um farmacêutico da sua cidade havia descoberto recentemente. O medicamento tinha um custo de produção elevado, mas o farmacêutico cobrava dez vezes o valor de custo. Ele pedia 4000 euros por uma pequena dose. O marido da doente, *Heinz*, pediu dinheiro emprestado em todos os sítios que conhecia e tentou arranjar dinheiro por meios legais, mas só conseguiu 2000 euros, metade do valor que o medicamento custava. *Heinz* disse ao farmacêutico que a sua mulher estava a morrer e pediu para lhe vender o medicamento mais barato ou se podia pagar, mais tarde, a metade do dinheiro que faltava. O farmacêutico respondeu-lhe: “Não, eu descobri o medicamento e vou ganhar dinheiro com ele”. Assim, tendo tentado todos os meios legais, *Heinz*, desesperado, estava a pensar assaltar a farmácia para roubar o medicamento para a sua mulher.” (Kohlberg, 1984/1992, p. 589).

Após a apresentação do dilema, cada sujeito era confrontado a cerca de 10 questões destinadas a avaliar o seu raciocínio e a sua orientação sócio-moral como, por exemplo:

- “1. O Heinz deve roubar o medicamento? Porquê? E porque não?
2. Está certo ou errado que ele roube o medicamento? Porquê?
3. O Heinz tem obrigação de roubar o medicamento? Porquê e porque não?
4. Se o Heinz não gostasse da mulher, devia ou não roubar o medicamento? Porquê?

5. Se a pessoa que estava a morrer não fosse a mulher, mas um desconhecido, o Heinz devia ou não roubar o medicamento? Porquê?
6. Se o sujeito indagado estiver a favor do roubo do medicamento para um desconhecido: Supõe que se tratava de um animal, o Heinz devia roubar para o salvar? Porquê e porque não?
7. É importante que as pessoas façam tudo o que podem para salvar a vida de alguém? Porquê?
8. Se o Heinz roubar o medicamento está agir contra a lei? Isso é moralmente errado? Porquê e porque não?
9. Em geral, as pessoas devem fazer tudo para obedecer à lei? Porquê e porque não? Como se aplica o que o Heinz está a fazer?
10. Se pensares de novo no dilema qual seria a decisão mais responsável do Heinz? Porquê? (Kohlberg, 1984/1992, p. 590).

O observador pode utilizar questões adicionais (*e.g.*, O que quer dizer com isso? Poderia explicar melhor o que disse?), mas a pessoa inquirida tem que apresentar sempre uma justificação para as suas opções.

Esta metodologia exige contudo um conhecimento profundo, tanto do método de indagação clínico-crítica proposto por Piaget (1926), como da teoria e do método de Kohlberg (1984/1992, Colby e Kohlberg, 1987a, 1987b), uma vez que, no decurso da entrevista, o examinador deve ter o conhecimento e sensibilidade suficientes para se aperceber se as respostas fornecidas são classificáveis ou se deve prosseguir a indagação para que o sujeito explique melhor como está a pensar a situação e explicitar assim o seu raciocínio e a sua perspectiva moral.

Para se atribuir o estágio de desenvolvimento moral a um sujeito, procede-se à análise da gravação da entrevista realizada, começando por segmentar a narrativa produzida em unidades discretas, designadas *juízos de entrevista*. Esta análise de conteúdo do material fornecido pelo sujeito deve seguir três etapas sucessivas.

Na primeira etapa, o investigador identifica a conduta escolhida pelo sujeito, ou seja, a opção que tomou face aos dois valores em confronto. Por exemplo, no dilema de *Heinz* que descrevemos, os valores em oposição são o valor da vida e o valor da propriedade. Assim, se o sujeito responde que *Heinz* deve roubar, opta pelo valor da vida, mas se responder que *Heinz* não deve roubar, opta pelo valor da propriedade.

Na segunda etapa, analisa-se a razão fornecida pelo sujeito para sustentar a sua opção anterior, ou seja, procede-se à identificação da *norma moral* que lhe é associada. As normas morais são considerações que justificam a opção por um determinado valor moral, tendo Kohlberg (1984/1992) definido doze: *vida, verdade, afiliação, amor erótico e sexo, autoridade, lei, contrato, direitos civis, religião, consciência e castigo*. Por exemplo, se o sujeito responder que *Heinz* deve roubar porque gosta da mulher

estará a invocar a norma de afiliação, mas se disser que *Heinz* não deve roubar porque é proibido será a norma da lei que apoia a sua decisão.

Finalmente, na terceira etapa é analisada a justificação, fornecida pelo sujeito, para escolher o valor e a norma associada, ou seja, procede-se à identificação do *elemento moral* que o sujeito utiliza. Os elementos morais são categorias morais primárias, que estão agrupados em quatro grandes categorias que correspondem a diferentes tipos de argumentos que foram fornecidos pelos sujeitos observados pelos autores: os *elementos normativos* referem uma orientação para normas prescritivas e papéis de natureza moral ou social, ou seja, para uma tomada de decisão baseada no elemento regras; os *elementos utilitários* referem uma orientação para as boas ou más consequências da acção para os outros ou para o próprio; os *elementos de justiça* referem uma orientação para relações de liberdade, igualdade, reciprocidade e acordo entre pessoas; e os *elementos perfeccionistas* referem uma orientação para a imagem do actor como um indivíduo bom, com consciência moral, e para a manutenção das virtudes do Eu independentemente da aprovação dos outros. Por exemplo, justificar a opção de não roubar porque é proibido ou feio, revela um elemento moral normativo; defender que *Heinz* deve roubar porque precisa da mulher, exprime um elemento utilitário; afirmar que não deve roubar porque se todos resolvêssemos os nossos problemas dessa maneira a sociedade desorganizava-se, seria expressão de um elemento de justiça; afirmar que deve roubar porque uma vida vale mais do que os direitos do farmacêutico, embora tenha consciência que está a fazer algo contra a lei e poderá ser preso, revela um elemento perfeccionista. Para melhor identificação dos diversos tipos de argumentos que foram utilizados pelos sujeitos observados e que caracterizam o seu raciocínio moral, apresentamos em seguida uma tabela com as categorias de elementos morais definidas por Kohlberg (1984/1992).



**Quadro 1.**  
**Elementos Morais (Lourenço, 2002a)**

---

Normativos	Obedecer/Consultar
	Censurar/Aprovar
	Castigar/Desculpar
	Ter/Não ter direito
	Ter/Não ter dever
Utilitários	Boa/Má reputação
	Procurar recompensa/Evitar castigo
	Boas/Más consequências individuais
	Boas/Más consequências para o grupo
De Justiça	Balancear perspectivas
	Reciprocidade e mérito
	Manter a equidade e justiça processual
	Manter os acordos estabelecidos
Perfeccionistas	Manter o carácter
	Manter o auto-respeito
	Servir a harmonia e um ideal social
	Servir a autonomia e a dignidade humana

---

Assim, os sujeitos situados em estádios de raciocínio moral mais elevados tendem a utilizar mais elementos morais de justiça e perfeccionistas e os de raciocínio moral menos evoluído tendem para a utilização de elementos morais normativos e utilitários. Mas, para além de servirem para identificar o estágio moral, os elementos morais também permitem distinguir o *tipo moral*, uma vez que a intersecção dos elementos morais de orientação normativa e utilitária caracteriza o tipo A, enquanto a associação entre os elementos de orientação para a justiça e perfeccionista é típica do tipo B (Kohlberg, 1984/1992, p. 613). Para proceder à distinção destes dois tipos morais, uma espécie de sub-estádios, como veremos mais adiante, foi construído um sistema de pontuação específico (Kohlberg, Higgins, Tappan, & Schrader, 1984).

Após identificar e segmentar os juízos de entrevista, o investigador deve analisá-los em função de outras categorias pré-definidas, designadas *juízos-critério*, que são exemplos de raciocínio prototípico de cada estágio sistematizados no manual de avaliação proposto pelos autores (Colby & Kohlberg, 1987b). A análise das correspondências encontradas entre juízos de entrevista e juízos de critério, considerando a totalidade da informação produzida na entrevista, permite então atribuir um estágio global de desenvolvimento moral à pessoa inquirida. Por exemplo, no

dilema de *Heinz*, onde os valores morais em confronto são a vida e a propriedade, o sujeito pode afirmar que *Heinz* deve roubar, opção pelo valor da vida, porque gosta da mulher, norma da afiliação, porque não quer que ela morra, elemento utilitário; e, no final deste processo de classificação, considerando todas as respostas aos três dilemas apresentados, o examinador classifica o sujeito num estágio de desenvolvimento moral *puro*, completamente consciente, ou de *transição*.

### 1.2.3. Descrição do desenvolvimento moral

Para descrever o desenvolvimento moral, Kohlberg (1984/1992) discrimina o *nível de desenvolvimento moral*, o *estádio de raciocínio moral* e o *tipo moral*.

Kohlberg (1984/1992) começa por distinguir níveis morais, estruturalmente sucessivos ao longo do desenvolvimento e, para isso, recorre ao conceito de *convencionalidade*, que associou à conformidade e manutenção das normas, das expectativas e dos acordos sociais ou com a autoridade. Os estudos realizados pela sua equipa para validar empiricamente esta teoria permitiram encontrar três níveis de desenvolvimento moral: no primeiro, as normas e expectativas sociais permanecem em condição de externalidade face ao Eu, *perspectiva pré-convencional*; no segundo, o indivíduo já apreendeu e já se identificou com as normas e expectativas sociais, *perspectiva convencional*; e, no terceiro nível, já diferenciou do Eu as regras sociais e as expectativas dos outros e construiu o seu sistema de valores segundo princípios auto-escolhidos, *perspectiva pós-convencional*.

Cada um destes três níveis decompõe-se em dois estádios de raciocínio moral, sendo o segundo estágio uma forma mais avançada e mais organizada da perspectiva sócio-moral típica de cada nível (Colby & Kohlberg, 1987a, 1987b). Para descrever os estádios de desenvolvimento moral, utilizou duas dimensões fundamentais: a *orientação moral* e as *operações de justiça*.

A orientação moral típica de cada estágio está fortemente ligada aos níveis de descentração sócio-cognitiva, de primeira, segunda e terceira pessoas, que caracterizam a evolução do pensamento, pois descreve: (1) a posição adoptada pelo indivíduo perante situações em que estão em causa normas sociais e deveres; e (2) a sua capacidade de diferenciar, coordenar e hierarquizar as perspectivas e valores colocados em confronto.

As operações de justiça típicas de cada estágio estão associadas à busca de imparcialidade, de harmonia social e de máximo bem-estar, na relação entre direitos e

deveres que marcam as interações entre pessoas e corresponde às operações que o indivíduo pode utilizar para definir o que é justo.

Para definir as operações de justiça, Kohlberg retoma os quatro problemas de justiça identificados na *Ética a Nicômaco* de Aristóteles e mostra como o desenvolvimento moral está associado à utilização de operações ou acções específicas, que permitem tratar diferencialmente essas questões. O problema clássico da *justiça distributiva* refere-se à distribuição feita pela sociedade ou por um terceiro de bens e princípios, o que apela para a *igualdade*, a operação de distribuição idêntica de bens e princípios para todos, que deve incluir a sensibilidade a reclamações anteriores a essa distribuição consideradas como competentes e deve perseguir o objectivo de tratar com igualdade todas as pessoas. O problema da *justiça comutativa* refere-se à existência de acordo voluntário, de contrato e intercâmbio equivalente nas transacções privadas, o que apela para a *reciprocidade*, a operação associada a uma justiça de intercâmbio, que atende ao mérito conseguido pelos indivíduos em acções anteriores. O problema da *justiça correctiva* refere-se à compensação ou reparação de desigualdades ou injustiças verificadas nessas transacções privadas, o que apela para *equidade*, a operação de reparação das desigualdades anteriores à situação ou relacionadas com circunstâncias da própria situação e que, para atingir um nível justiça mais elevado, pode determinar distribuições desiguais. E, por fim, o problema da *justiça processual*, independente dos outros três e aplicável a qualquer um deles, que se refere à procura de reversibilidade e universalidade como condições de validação do raciocínio moral e que apela, por um lado para a *tomada de perspectiva prescritiva*, a capacidade de balancear posições e perspectivas como procedimento necessário para uma justiça processual e, por outro lado, para a *universalidade*, a procura de direitos e deveres extensíveis ao maior número de pessoas e situações, ou seja, à validação de uma consciência internalizada das operações de igualdade e equidade utilizadas no raciocínio moral (Kohlberg, 1984/1992).

Segundo Kohlberg (1984/1992), o desenvolvimento moral é portanto representado por estruturas de raciocínio que, de forma progressiva, permitem ao indivíduo integrar as normas sociais em princípios morais (perspectiva sócio-moral), construir soluções mais contrabalançadas e equilibradas dos conflitos de interesses e deveres (orientação moral) e construir soluções mais independentes dos papéis e posições pessoais e contextuais (operações de justiça).

O primeiro nível de moralidade, perspectiva pré-convencional, é representado por um sujeito que ainda não realizou a internalização das expectativas e regras sociais, o que o leva a adoptar uma perspectiva individual e concreta, onde prevalecem os seus próprios interesses ou de outras pessoas com as quais se preocupa significativamente. Este nível, típico da infância e da adolescência inicial (até cerca dos 14 anos), corresponde a uma concepção externa das regras e expectativas sociais, similar à fase de heteronomia moral descrita por Piaget (1932/1984). O indivíduo está centrado nas suas necessidades fundamentais, orientando a sua conduta em função das figuras de autoridade, da obediência ou do evitamento do castigo, ou em função da satisfação de interesses e desejos de carácter imediato e individual. O seu juízo é determinado pelas consequências imediatas dos seus actos ou pela antecipação directa da reacção das figuras de autoridade, o que corresponde a uma moral auto-centrada, incapaz de pensar para além do interesse próprio. À pergunta do examinador “Porque não deve roubar nas lojas?” a criança responde: “Não está certo roubar nas lojas. É contra a lei. Alguém pode ver-te e avisar a polícia” (Kohlberg, 1984/1992, p. 191). Este nível inclui o primeiro e segundo estádios do desenvolvimento moral.

O estágio 1, *moral heterónoma*, é típico da criança cognitivamente egocêntrica que não considera os interesses dos outros, nem distingue as perspectivas em conflito; avalia factos e acções mais em termos físicos do que psicológicos e confunde a perspectiva da autoridade com a sua própria perspectiva. Este estágio caracteriza-se por uma orientação moral para a obediência ou evitamento do castigo. A autoridade, pelo poder que detém, ou pela sanção que aplica, tem sempre a razão moral e, se pune uma acção, é seguro que essa acção é incorrecta, *realismo moral*, e assim: “O pai pode bater no filho porque o pai é o chefe e é quem manda”, *moral do castigo* (Lourenço, 2002a, p. 103). As operações de justiça estão ligadas à dimensão concreta e categórica das regras, são categorias de conduta boas ou más: “Heinz não deve roubar porque senão vai para a cadeia” (Lourenço, 2002a, p. 97). Prevalecem assim operações reguladas pelo sentido de responsabilidade objectiva que considera apenas a gravidade dos prejuízos materiais da acção: “Porque é importante cumprir uma promessa? Se não o fazes és mentiroso” (Kohlberg, 1984/1992, p. 575). Desta forma, não existe ainda consideração da intencionalidade ou do mérito do autor, dimensões que poderiam dar outro significado moral às circunstâncias da situação: “Ninguém deve roubar; é feio e mau; é ser ladrão” (Lourenço, 2002a, p. 103).

O estágio 2, *moral individualista e instrumental*, implica um primeiro nível de descentração cognitiva, pois a criança já é capaz de distinguir as perspectivas em conflito; contudo, ainda não as consegue coordenar. Embora reconheça que todas as pessoas têm os seus interesses e que é legítimo persegui-los, ela procura a satisfação dos seus interesses imediatos, expressando uma *orientação moral individualista e concreta*, a *moral do interesse*: “Heinz não deve roubar porque a sua mulher não queria morrer (Lourenço, 1984/1992, p. 104). A criança procura maximizar os seus interesses e diminuir as consequências negativas para si própria, *orientação moral pragmática*: “Heinz não devia roubar porque estava atrapalhado” (Lourenço, 1984/1992, p. 104). Há um respeito pelas normas que, contudo, está associado ao objectivo de alcançar os interesses próprios, permitindo também que os outros façam o mesmo e, por isso, está correcto o que resultou de um bom acordo, *orientação moral calculista e de troca de favores*: “Heinz não devia roubar porque a sua mulher foi má para ele” (Lourenço, 1984/1992, p. 104). As normas adquirem uma qualidade psicológica, pois estão ligadas às expectativas mútuas entre indivíduos e já não possuem o valor fixo, categórico, que estava presente no estágio anterior. A justiça é baseada em operações calculistas, instrumentais e individualistas: “Heinz deve roubar; noutra altura, é ele que vai precisar que a mulher lhe faça um favor” (Lourenço, 1984/1992, p. 105).

O segundo nível de moralidade, perspectiva convencional, descreve um indivíduo que já consegue subordinar as necessidades e interesses pessoais às perspectivas e necessidades de grupo, ao invés de buscar recompensas ou evitar castigos: “Não deve roubar porque deve estar preocupado em mostrar que é um cidadão honesto e cumpridor da lei” ou “Não roubar é uma obrigação de todos” (Lourenço, 2002a, pp. 98-99). Ele adquire a perspectiva de membro da sociedade e desenvolve interesse pela aprovação social, pela lealdade entre pessoas, grupos e autoridades, pelo bem-estar de outros e da sociedade em geral. Esta perspectiva é característica da adolescência e de alguns adultos que não conseguem atingir o nível superior e pressupõe a interiorização de um conjunto de normas e de expectativas sociais. O pensamento do indivíduo orienta-se para a conformidade e manutenção dessas regras sociais, para aquilo que é socialmente aceite e partilhado, ou para o cumprimento dos deveres e defesa dos direitos. Convidado a explicar porque não se deve roubar nas lojas diz: “É uma questão de lei. Uma das regras é proteger as pessoas e a propriedade. É algo necessário à sociedade. Se não existirem essas leis as pessoas irão roubar pois não terão

que trabalhar para viver e a sociedade desmorona-se” (Kohlberg, 1984/1992, p. 191). Este nível sócio-moral inclui o terceiro e quarto estádios de desenvolvimento moral.

O acesso à *moral da normativa interpessoal*, que caracteriza o estágio 3, implica a emergência de operações cognitivas formais, um pensamento marcado por uma lógica proposicional que já permite a coordenação de perspectivas em conflito e, para resolver as situações, a possibilidade de o indivíduo considerar a posição do outro. Fá-lo pelo recurso à *Regra de Ouro concreta*, antecipando como gostaria que a outra pessoa o tratasse. Esta forma de pensamento supõe a compreensão e aceitação de um conjunto de normas partilhadas como elementos que regulam a vida das pessoas. Deste modo, há uma *orientação moral para uma dimensão interpessoal*, preocupada com as expectativas e convenções sociais, e para uma dimensão pró-social, caracterizada pela necessidade de ser uma boa pessoa perante si próprio e perante os outros e pela necessidade de altruísmo, expressa no cuidado com os outros. Inquirido sobre se o juiz devia ou não castigar *Heinz*, o indivíduo deste estágio moral responde: “(...) deveria deixá-lo ir em liberdade e dar-lhe um aviso (...) porque o fez por amor ... fez o que a maioria das pessoas faria” (Kohlberg, 1984/1992, pp. 579-580). Esta perspectiva de terceira pessoa estereotipada tem um sentido de justiça baseado no ponto de vista que as normas são expectativas partilhadas entre pessoas, o que o leva a valorizar a aprovação social, a reciprocidade e a mutualidade interpessoal: “Heinz deve roubar, o farmacêutico foi duro, cruel e mau em relação à dor da mulher”. Trata-se de uma moral afectiva, a *moral de coração* como designa Lourenço (2002a, p. 106).

A *moral do sistema social*, que caracteriza o quarto estágio do desenvolvimento moral, necessita de um raciocínio hipotético-dedutivo, capaz de permitir o recurso a uma perspectiva de terceira pessoa generalizada, pois o indivíduo já distingue os acordos interpessoais do ponto de vista da sociedade. Há uma *orientação moral para a manutenção da lei, da ordem e do progresso social*, apoiada pela coordenação das perspectivas relacionadas com os vários sistemas sociais vigentes. A preocupação dominante é então assegurar a manutenção do sistema social como uma totalidade: “O farmacêutico deveria ter utilizado a sua descoberta para benefício de toda a sociedade” (Kohlberg, 1984/1992, p. 581). Contudo, esta perspectiva mais voltada para uma dimensão social, externa, também pode ser expressa pela orientação para uma dimensão psicológica, interna, ou seja, para a manutenção do sistema pessoal, expressa no imperativo do indivíduo cumprir as suas obrigações: “Heinz deve roubar. Quando casou assumiu um compromisso de estar sempre ao lado da mulher. Agora é uma

questão de honra e de respeito por si próprio” (Lourenço, 2002a, 110). As operações de justiça procuram a imparcialidade através da consideração de uma consciência colectiva e dos códigos sociais perante os quais todos os indivíduos são iguais. Assim, “Heinz deveria roubar o medicamento, mas deve saber que isso está errado aos olhos da sociedade e que tem de estar disposto a aceitar as consequências” ou, indagado sobre o direito do farmacêutico cobrar tanto dinheiro pelo medicamento, o sujeito responde: “Não, tirar tanto proveito é ignorar a sua responsabilidade para com as pessoas” (Kohlberg, 1984/1992, p. 581). Utiliza portanto operações que valorizam os aspectos procedimentais característicos de uma justiça processual, que defende a igualdade dos homens perante a lei, incluindo a do suposto transgressor ter direito a defender o seu ponto de vista, uma *moral da lei* (Lourenço, 2002a, 109).

O terceiro nível de moralidade, perspectiva pós-convencional, caracteriza uma posição anterior ou prioritária à sociedade. Este sujeito, apesar de consciente de si como membro da sociedade e das expectativas e normas sociais, interroga-as e redefine-as em termos de uma moral individual, mas de maneira que as obrigações sociais possam ser justificadas por qualquer indivíduo moral. O ponto de vista individual pode assim tornar-se universal, na medida em que é o ponto de vista que qualquer indivíduo moral racional adoptaria. As leis e valores da sociedade devem ser aqueles que permitem que qualquer pessoa razoável possa comprometer-se com eles, seja qual for a sua posição na sociedade e seja qual for a sociedade a que pertença. Esta é a perspectiva sócio-moral “da pessoa que se comprometeu com os princípios morais em que se devia basear uma sociedade justa e boa” (Kohlberg, 1981, p. 26), ou seja, daquele que busca um sentido de justiça que possa ser adoptado por todas as pessoas, sempre, e em qualquer lugar. Este nível aparece apenas em alguns sujeitos com mais de 20-25 anos e caracteriza-se por um sentido de justiça que, mais do que para as normas sociais, é orientado para princípios morais universais. Mais do que com a manutenção social, característica da moralidade convencional, agora a preocupação é com a transformação social. Neste nível de moralidade, o sujeito procura integrar a compreensão das regras com uma dimensão de relatividade ao serviço do respeito pelos princípios morais universais em situações concretas e, quando isso não é viável, pugna pela transformação das leis ou, em última instância, pela sua violação: “Heinz deve roubar (...). O direito à vida transcende o direito à propriedade. O mesmo se poderia dizer se fosse um desconhecido; considerações afectivas não têm aqui qualquer cabimento” ou “Heinz deve roubar o medicamento. Embora roubar seja ilegal, aqui não é imoral. A lei não foi feita para estes

casos. Mais, se ele roubar, não poderá ser condenado porque agiu em nome da sua consciência” (Lourenço, 2002a, p. 100), seriam respostas pós-convencionais. Este nível inclui o quinto e sexto estádios de desenvolvimento moral.

O estágio 5, *moral dos direitos humanos e do bem-estar social*, apela a uma terceira pessoa moral a partir de um raciocínio formal elaborado, sistemático. Prevalece uma consciência de valores e direitos que são prioritários relativamente aos contratos e compromissos sociais, pois a sociedade só tem sentido se assegurar os direitos de todos os cidadãos. Para tal, o indivíduo considera os pontos de vista legal e moral, reconhecendo que pode existir uma relação conflitual entre eles: “Se Heinz for levado a tribunal, o juiz vai dar-lhe uma pequena pena; o juiz tem de pensar nas repercussões da sua sentença. Ao dar essa pequena pena a Heinz, está a dizer que a lei não se aplica naquele caso, nisso agindo como um reformador”, *moral do relativismo da lei* (Lourenço, 2002a, p. 113). O sujeito adquire uma *orientação moral para a preocupação com o bem comum e os direitos de todos*, o maior bem para o maior número de pessoas. As operações de justiça consideram a maximização e protecção dos direitos e bem-estar individual, pois “uma sociedade que, à partida, não garante o direito à vida, é injusta no mínimo” (Lourenço, 2002a, p. 113). O sujeito procura considerar todas as perspectivas em conflito pela coordenação ideal da igualdade, reciprocidade e equidade, procurando uma solução que possa ser aplicada a todos, independentemente das circunstâncias e das posições em confronto.

Finalmente, o estágio 6, da *moral dos princípios éticos gerais, universalizáveis, reversíveis e prescritivos*, representa o reconhecimento de que a pessoa é um fim, em si mesma, e deve ser tratada como tal, imperativo categórico. Este indivíduo apresenta uma *orientação moral para os princípios éticos universais* que, embora tenham dado suporte à construção social dos contratos e das leis, não estão imunes da possibilidade de serem violados no âmbito da aplicação dessas regras sociais. Nesse caso, devem prevalecer os princípios, nomeadamente o da igualdade dos direitos humanos e do respeito pela dignidade dos seres humanos como pessoas individuais. Enquanto no estágio anterior as leis e normas morais se baseavam em operações de igualdade, equidade, reciprocidade, etc., neste estágio tornam-se *princípios auto-conscientes* (Kohlberg, 1984/1992, p. 585). Assim, a concepção de justiça apoia-se em operações que procuram o balanceamento ideal das posições e valores em causa: “Se Heinz for levado a tribunal, o juiz vai confrontar-se com uma situação delicada, ter, ao mesmo tempo, de defender as leis do Estado e testemunhar que essas leis são manifestações



imperfeitas de princípios mais elevados. Deve condenar Heinz e, por razões públicas, suspender-lhe a pena” (Lourenço, 2002a, p. 115).

A moralidade pós-convencional, característica destes dois últimos estádios, é muito difícil de se atingir. O estágio 6 foi tão raro de encontrar nos sujeitos que foi retirado do manual de classificação do desenvolvimento moral (Colby et al, 1987). Num estudo longitudinal realizado por Colby, Kohlberg, Gibbs e Lieberman (1983), verificou-se que a percentagem de adultos de estágio 5 era menor que 10%, o que levou alguns autores a considerarem que a maturidade moral corresponde ao estágio 4 (*e.g.*, White, 1988). Gibbs (1977, 1979, 1991; Gibbs, Basinger & Fuller, 1992), considerou que os estádios 5 e 6 correspondiam mais a perspectivas éticas e/ou a filosofias políticas do que a raciocínios que podiam ser efectivamente observados e classificados em estádios de desenvolvimento

No decurso do seu trabalho, Kohlberg (1984/1992) distinguiu ainda dois tipos morais, *A e B*, dentro de cada estágio. O tipo B reflecte maturidade moral superior, na medida em o indivíduo faz juízos mais prescritivos, determinados pelo dever ou pelo que é aceite internamente pelo *self*, pressupondo uma consciência das normas e uma autonomia moral no sentido piagetiano do termo. O indivíduo de tipo A faz juízos de forma descritiva e preditiva, relativos ao que acontece externamente. O autor considerava que o tipo B representa uma consolidação da perspectiva elaborada no nível A pela *eleição* da acção orientada para os direitos humanos e para a justiça recíproca, ao invés da que está ligada às regras e à autoridade; pela consideração do personagem como um agente moral autónomo que deve decidir em função dos seus juízos e não por factores externos, *autonomia*; pela integração de uma dimensão de *respeito mútuo* que deve pautar a relação entre os personagens; pela utilização de um critério de *reversibilidade* entre os pontos de vista dos personagens; e, pela assumpção de que as regras e prescrições que presidem à tomada de decisão são construídas pelas pessoas, *construtivismo*.

#### **1.2.4. Determinantes da acção moral**

A importância atribuída à cognição para o desenvolvimento moral foi confirmada por alguns estudos. Por exemplo, Colby e Kohlberg (1987a) verificaram uma correspondência entre operações lógicas e raciocínio moral, comprovando a necessidade de certo nível de operações lógicas para determinados níveis de raciocínio moral, designadamente as operações formais emergentes para o estágio 3 e as operações

formais elaboradas para o estágio 4. Uma conclusão semelhante já tinha sido verificada por Walker (1980) que, inclusive, concebeu uma correspondência entre os diversos níveis lógicos e morais. Outros estudos verificaram outras formas de relações entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento moral (*e.g.*, Gibson, 1990; Kohlberg & Candee, 1984; Walker & Richards, 1979).

Foram igualmente encontradas algumas evidências para a relação entre a descentração sócio-cognitiva, também designada de tomada de perspectiva social (Selman, 1980), e o desenvolvimento moral. Enright e Satterfield (1989) e Sedikides (citado por Mason & Gibbs, 1993) verificaram que as oportunidades de descentração, proporcionadas por conflitos entre pares, favoreciam o desenvolvimento moral. Mason e Gibbs (1993) testaram esta hipótese em quatro contextos diferentes que poderiam oferecer oportunidades de descentração social, designadamente na universidade, nos grupos de pares, no ambiente profissional e em ambientes sociais caracterizados por diversidade cultural a que é intrínseca uma heterogeneidade de valores. Os autores verificaram que todos estes contextos promotores de descentração social estavam associados a juízos morais superiores na adolescência final e na adultícia jovem.

Mas, uma questão será o papel da cognição no raciocínio moral e outra a sua participação nos processos que conduzem à acção moral ou à motivação moral para agir em conformidade com as escolhas ou juízos morais. O problema da consistência entre cognição e acção moral é, de resto, um dos mais polémicos no debate e investigação científica sobre a moralidade.

Os principais argumentos de Kohlberg (1976, 1984/1992; Kohlberg e Candee, 1984), a este propósito, sugerem que, com a progressão do estágio moral, aumenta a consistência entre a cognição e a acção moral. Mais precisamente, os sujeitos mais desenvolvidos, por exemplo de moralidade pós-convencional, realizariam acções mais consistentes com os seus juízos morais.

A explicação dada pelo autor apoia-se na discriminação de dois tipos de juízos que orientam os processos de avaliação, decisão e acção moral: os *juízos deônticos* e os *juízos de responsabilidade* (Kohlberg e Candee, 1984). Os juízos deônticos são juízos de natureza moral, sobre o que está moralmente correcto, juízos que apelam para uma dimensão de dever e/ou de obrigação moral, mas não para a acção ou responsabilidade de o executar. Pelo contrário, os juízos de responsabilidade implicam o compromisso interno de levar à prática a escolha ou a decisão moral tomada pelo sujeito (Kohlberg, 1984/1992; Kohlberg e Candee, 1984). Os dois tipos de juízos funcionam como

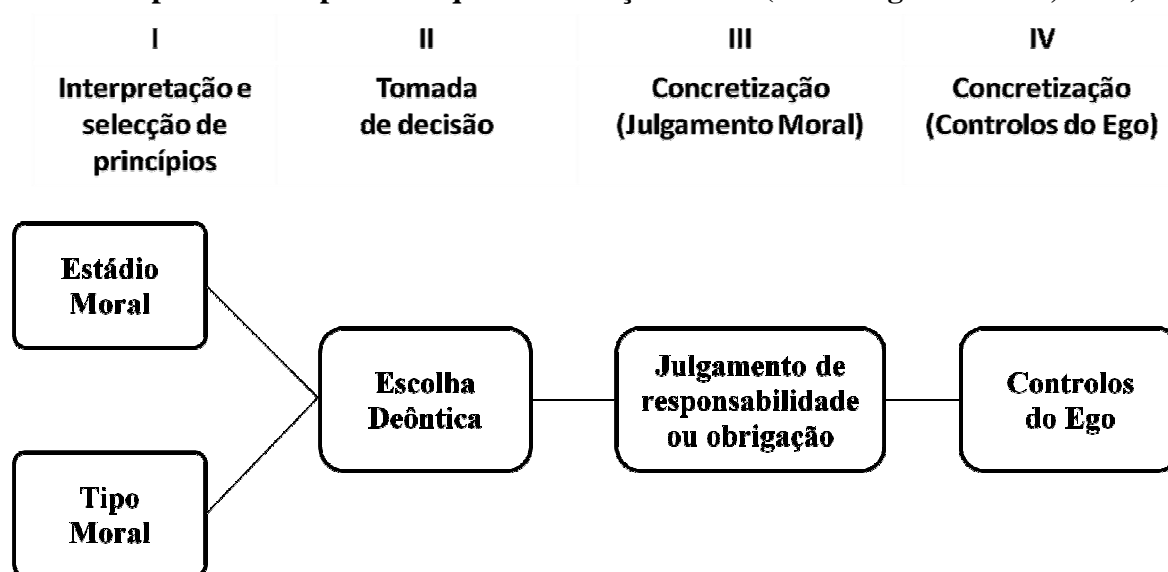
mediadores da relação entre a cognição e acção moral, são responsáveis pelo nível de consistência moral de um determinado sujeito, uma vez que as pessoas de estádios morais mais elevados sentiriam mais obrigação para porem em prática as suas escolhas, transformando os seus juízos deonticos em juízos de responsabilidade.

Os estudos de Helkema e McNamee (citados por Kohlberg & Candee, 1984) comprovaram esta tendência monotónica na relação entre o estágio moral e a consistência moral. Da mesma forma, a revisão de dois estudos célebres feita por Kohlberg e Candee (1984), reforçou a convicção de que os juízos deonticos e de responsabilidade são mediadores da acção moral. A reanálise dos célebres estudos de Milgram (1974) sobre a relação entre obediência e autoridade, permitiu verificar que os sujeitos de estágio moral 4 desistiam mais da experiência que os sujeitos de estágio 3 comprovando uma relação entre desenvolvimento moral e acção moral. A reavaliação dos estudos de Haan, Smith e Block (1968) sobre o movimento de liberdade de expressão na Universidade de Berkeley, em que foi analisada a relação entre juízo moral e a acção de ocupação indevida do edifício da administração da Universidade, mostrou que o desenvolvimento moral (estádio moral) estava associado ao aumento de percentagem de estudantes que se manifestaram pacificamente (acção moral correcta) e que o juízo deontico (avaliação da acção como certa ou errada) estava associado à acção moral correcta.

Estas conclusões conduziram Kohlberg e Candee (1984) à sistematização dos processos psicológicos que permitem explicar a relação entre o juízo e a acção moral. Para representarem este modelo, propõem o esquema apresentado na figura 1 que mostra a discriminação de quatro funções psicológicas associadas a funções cognitivas, com excepção da última. A primeira função, interpretação da situação e selecção de princípios morais, é sustentada pelas estruturas cognitivas relativas ao estágio moral e ao tipo moral, que procedem à análise dos direitos, obrigações, deveres de cada personagem e, em consequência, que orientam e regulam a execução de uma acção hipotética. Essas estruturas determinam então dois tipos de juízo que estão directamente ligados à acção: os juízos deonticos, que servem a segunda função, de tomada de decisão, e os juízos de responsabilidade, que servem a terceira função, de compromisso de executar a decisão escolhida. A quarta função, relativa à concretização efectiva da decisão já tomada, é então suportada por competências não morais, que os autores designam *controles ou forças do ego* e que incluem a atenção, a inteligência e a capacidade de adiar a gratificação.

**Figura 1.**

**Modelo explicativo do processo que leva à acção moral (Kohlberg & Candee, 1984)**



Porém, a forma como efectivamente actuam os mecanismos definidos nesta quarta função nunca foi claramente explicitada, o que nos leva a concluir que o papel dos mecanismos egóicos permanecia pouco importante para Kohlberg e seus colaboradores.

Ainda assim, a alusão ao papel de elementos constitutivos do ego para explicar a motivação para a acção moral não deixou de constituir uma hipótese para teorizações posteriores e para o progresso do conhecimento científico na área da moralidade, uma perspectiva que foi ganhando importância ao longo das últimas décadas por dois tipos de razões. Em primeiro lugar, o fenómeno designado por *acrasia* mostra que nem sempre os indivíduos, mesmo os de nível moral pós-convencional, agem de acordo com os seus juízos morais; em segundo lugar, a evidência trazida por alguns estudos e, até, por outros modelos da teoria da moral que discutiremos nos capítulos 3 e 4, mostram também a limitação explicativa do modelo cognitivo-desenvolvimentista. Dito de outro modo, o pensamento moral constitui uma espécie de competência mais ou menos necessária, mas não suficiente, para a acção moral.

### **1.3. O raciocínio pro-social em Eisenberg e outros investigadores**

Nancy Eisenberg (1982, 1986; Eisenberg & Fabes, 1998) destacou-se pelo seu trabalho no domínio pro-social, mais ligado aos deveres positivos (Nunner-Winkler, 1984), à moralidade do bem (Lourenço, 2002a) ou à justiça positiva. Um trabalho

importante, pois salientou um domínio da moralidade relativamente ignorado na teoria de Kohlberg (1976, 1984/1992), mais centrada nos deveres negativos ou moralidade do dever, que analisava sobretudo o raciocínio realizado pelas pessoas em situações e contextos onde as normas, proibições e obrigações formais têm papel preponderante (Lourenço, 2002a).

Eisenberg (1982, 1986; Eisenberg, Miller, Shell, McNalley & Shea, 1991) considera que o pensamento pro-social diz respeito a situações sociais marcadas pelo conflito entre necessidades e desejos de diferentes pessoas, em contextos onde o papel das normas, proibições e obrigações formais é mínimo, pois não existe uma obrigação moral para uma determinada acção. Para a autora, esta área de investigação constitui um domínio importante para a compreensão mais completa do desenvolvimento sócio-moral.

Lourenço (2002a) considera que o destaque dado por Eisenberg ao domínio pró-social está na linha das críticas feitas a Kohlberg por outros psicólogos da moral como Turiel, com a sua teoria dos domínios do conhecimento social, ou Gilligan, quando propôs a teoria das duas orientações éticas. Neste caso, os trabalhos de Eisenberg constituiriam uma abordagem fortemente crítica a Kohlberg. Parece-nos, contudo, que a proposta de Eisenberg constitui mais um complemento do que de uma crítica à teoria de Kohlberg, pela reclamação de um sub-domínio específico dentro do domínio moral, voltado para uma dimensão positiva da moralidade, orientada para a responsabilidade, empatia e ajuda nas relações interpessoais. Tal como Kohlberg, situa a moral no plano das relações interpessoais, mas descreve um domínio menos explicitado na concepção kolberguiana da moral.

A partir das suas pesquisas, Eisenberg (*e.g.*, Eisenberg, 1982; Eisenberg et al, 1999; Eisenberg, Lennon, & Roth, 1983) descreveu fases evolutivas do raciocínio pro-social que não reúnem condições para serem consideradas verdadeiras estruturas de conjunto ou estádios de desenvolvimento (Lapsley, 2006; Lourenço, 2002a), mas constituem formas de pensamento pro-social com uma certa relação com a idade. Para as avaliar, utilizou histórias dilemáticas que configuram o tipo de conflito social acima descrito, de que seria exemplo uma situação em que uma pessoa, ao deslocar-se para um evento (uma festa, as suas aulas, etc.), é solicitada a ajudar uma pessoa em necessidade (levar um amigo ao hospital, ajudar uma idosa a atravessar uma rua, etc.) e, se corresponder ao pedido de ajuda, pode perder, em parte ou na totalidade, o seu objectivo inicial (não ir à festa, chegar atrasado às aulas e ser recriminado por isso, etc.).

Numa fase mais precoce do seu trabalho, Eisenberg, *et al* (1983) definiram cinco níveis evolutivos. No nível 1, de *Orientação Hedonista*, as preocupações estão mais orientadas para necessidades do próprio sujeito do que para considerações morais e o suposto benfeitor encontra nos ganhos pessoais as razões para ajudar os outros. No nível 2, de *Orientação para as Necessidades*, o sujeito exprime preocupação com as necessidades dos outros, mesmo quando há conflito com as suas próprias necessidades. Esta preocupação é demonstrada de forma simples não havendo evidência da capacidade de adoptar a perspectiva do outro. No nível 3, de *Orientação para a Aprovação Social ou Orientação Estereotipada*, as intenções pro-sociais são julgados à luz de noções estereotipadas de pessoas boas e más, ou seja, o sujeito sente-se obrigado a ajudar as pessoas que são boas, mas não as pessoas que não são boas e, por isso, os comportamentos pró ou anti-sociais são justificados através da aprovação ou aceitação pelos outros. No nível 4A, de *Orientação Empática Auto-reflexiva*, já há evidência de auto-reflexão e adopção de papéis, uma preocupação empática para o outro e para a humanidade, pois as acções do sujeito geram sentimentos positivos ou de culpa. No nível 4B, de *Transição*, a auto-reflexão já leva o sujeito a começar a considerar normas internalizadas e um sentido de dever e responsabilidade, ou seja, há uma preocupação com o bem-estar da sociedade ou com a dignidade das pessoas embora ainda sem uma evidência clara. Estas preocupações são mais bem articuladas no nível 5, *Orientação para forte Internalização*, em que o recurso a normas internalizadas, deveres, responsabilidades e direitos são claramente referidos e em que são frequentemente expressas questões de auto-estima e a importância de viver de acordo com os seus próprios valores.

Outros estudos evidenciaram que o raciocínio pro-social evolui com a idade e que, desde muito cedo (3-4 anos), as crianças manifestam empatia perante o mal-estar de outrem (*e.g.*, Dunn, 1988; Krebs & Gilmore, 1982; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow & King, 1979). Os diversos estudos de Eisenberg foram também sintetizados por Koller e Bernardes (1997), que identificaram os seguintes aspectos: as crianças de 4-5 anos de idade apresentavam raciocínio hedonístico e/ou orientado para as necessidades dos potenciais receptores de ajuda; as crianças de 9-10 anos expressavam considerações orientadas para a aprovação e o desejo de agirem de forma socialmente correcta; e os adolescentes manifestavam raciocínios empáticos, que reflectiam valores e afectos internalizados, mas, também, raciocínios que correspondiam a formas evolutivas menos avançadas. Com efeito, Eisenberg *et al* (1991) consideravam que, normalmente, as

preocupações de empatia com base em valores próprios aparecem apenas na adolescência. Em dois estudos longitudinais, com crianças até aos 7/8 anos, esta tendência desenvolvimentista do raciocínio pro-social ficou comprovada, uma vez que o uso do raciocínio hedonista declinou firmemente ao longo deste período, enquanto as necessidades de empatia e o raciocínio orientado para a aprovação social aumentaram (Eisenberg *et al*, 1983; Eisenberg-Berg & Roth, 1980). Porém, em outros estudos longitudinais, com indivíduos de 7 anos (Eisenberg *et al*, 1987), 11 anos (Eisenberg *et al*, 1991) e 15 anos (Eisenberg, Carlo, Murphy, & Van Court, 1995), verificou-se: (1) uma diminuição do raciocínio hedonista até à adolescência, voltando a aumentar a partir daí até à idade adulta; (2) um aumento do raciocínio estereotipado e orientado para as necessidades até meio da infância e início da adolescência, tendo o seu uso declinado em seguida; (3) uma diminuição do raciocínio de reciprocidade directa e de aprovação até a adolescência média, que se manteve estável em seguida; e (4) a presença de vários modos de raciocínio de nível superior, como a emergência de normas internalizadas e de reciprocidade generalizada, surgiram no final de infância e o seu uso aumentou ao longo de toda a adolescência e idade adulta.

Numa fase mais recente do seu trabalho, Eisenberg (Eisenberg & Fabes, 1998) distinguiu então quatro níveis de raciocínio pro-social: um primeiro nível de *raciocínio pro-social estereotipado*, que se apoia nos estereótipos sociais (*e.g.*, “ajudei porque era a decisão correcta a tomar”); um segundo nível de *raciocínio pro-social orientado para as necessidades*, que apela à perspectiva de terceiros (*e.g.*, “ajudei porque era a solução que todos tomariam como correcta”); um terceiro nível de *raciocínio pro-social orientado para as necessidades do outro* (*e.g.*, “ajudei porque ele(a) não conseguia resolver o problema”); e um quarto nível de *raciocínio pro-social orientado para valores interiorizados*, que apela para padrões de consciência (*e.g.*, “ajudei porque acredito na solidariedade entre pessoas”).

Bar-Tal, Raviv e Sharabany (1982), a partir da relação entre as concepções sobre o desenvolvimento cognitivo (Piaget), o desenvolvimento interpessoal (Selman), o desenvolvimento moral (Kohlberg) e a literatura sobre o comportamento pro-social, propuseram seis estádios para o desenvolvimento da conduta pro-social. Segundo estes investigadores, a criança, percorre uma trajectória nas suas motivações pro-sociais, de um estágio de obediência até um estágio de altruísmo, isto é, evolui de uma conduta pro-social instrumental e pragmática para uma conduta na qual só pretende o bem dos outros.

Como se pode constatar, tanto Eisenberg como outros autores que têm investigado o comportamento pro-social, acrescentaram ao estudo do desenvolvimento moral um domínio mais associado ao comportamento de ajuda e solidariedade com as outras pessoas, o domínio pro-social. Assim, ampliaram o campo da psicologia moral kohlberguiana mais centrada nas relações de deveres e direitos, de justiça.

Contudo, não é pacífica a consideração de que tenham construído uma teoria com pressupostos estruturalistas. Lapsley (2006), considera que a sequência evolutiva encontrada por Eisenberg é de natureza aditiva, mais do que estrutural-desenvolvimentista, uma vez que não procurou descrever uma organização sequencial e invariante do pensamento pro-social, nem tentou diferenciar a estrutura e o conteúdo do pensamento. Os níveis propostos parecem resultar de estruturas parciais e reflectem mais uma taxonomia de motivos do que estruturas de conjunto. Observe-se, por exemplo, como os motivos hedónicos declinam de importância da primeira infância para a adolescência, para depois serem reafirmados no final da adolescência e início da idade adulta.

O raciocínio pro-social é então inicialmente orientado por uma mistura de hedonismo e egoísmo, mas progride para uma perspectiva cada vez mais social que considera as necessidades e o bem-estar da sociedade. O movimento de desenvolvimento processa-se então da preocupação com o próprio *self* para a preocupação com os outros e a com a sociedade, dos interesses internos e privados para os interesses externos e sociais. Mas, o raciocínio pro-social também pode ser analisado como um movimento numa direcção oposta, de uma preocupação externa com a estereotipia social e aprovação social para compromissos fortemente internalizados, onde o sentido de si é contrabalançado com o socialmente desejável. Para tal, é fundamental a internalização de valores e a capacidade de descentração sócio-cognitiva, presente na adopção de papéis, competências que são fundamentais na formação da identidade pessoal. Alguns autores (*e.g.*, Hart & Fegley, 1995) têm, mais recentemente, estudado o comportamento pro-social, mas na perspectiva da sua relação com a identidade moral.

#### **1.4. O raciocínio do perdão em Enright**

Robert Enright (1991, 1994) desenvolveu estudos sobre o perdão, outro domínio que não foi referido por Kohlberg e que foi pouco abordado na investigação psicológica do desenvolvimento moral. O perdão, tal como a ética do cuidado ou o



raciocínio pro-social, pode ser incluído na moralidade positiva, do bem, relacionada com o amor, a misericórdia e a benevolência.

No trabalho de Enright, assume especial importância a sua preocupação em focar a análise no perdão interpessoal. Interessou-se apenas pela análise do perdão na relação entre pessoas definindo-o como: “a superação de juízos e afectos negativos de uma pessoa em relação ao seu ofensor, não por pensar que ela não tem direito a expressar tais juízos e afectos, mas pelo seu empenho profundo em ver o ofensor com compaixão, benevolência e amor, reconhecendo, ao mesmo tempo, que ela pôs de lado o direito a tais juízos e afectos” (Enright, 1991, p. 126).

Esta definição evidencia a complexidade do construto proposto por Enright (1991, 1994), que envolve dimensões afectivas, a renúncia a ressentimentos ou ódios, dimensões cognitivas, a recusa de pensamentos de vingança ou condenação, e dimensões comportamentais, a manifestação de benevolência e amor em vez de retaliação ou vingança. O acto de perdoar não se confunde com a desculpa porque nesta, por vezes, ainda subsistem elementos de ressentimento; também não se confunde com a reconciliação, que implica o acordo entre ofensor e ofendido para modificar a relação existente entre ambos; e, também não se confunde com a indiferença, pois o perdão implica uma intenção activa de ver o ofensor como alguém digno de compaixão ou benevolência.

Utilizando o dilema mais conhecido de Kohlberg e indagando os sujeitos sobre a possibilidade do farmacêutico perdoar *Heinz*, Enright (1991) formalizou seis estádios de desenvolvimento do perdão: *perdão como vingança* (estádio 1), perdoo se puder castigar quem me ofendeu; *perdão como restituição* (estádio 2), perdoo se voltar a obter o que perdi quando me ofenderam; *perdão como expectativa social* (estádio 3), perdoo porque é o que as outras pessoas esperam que eu faça; *perdão como expectativa legal* (estádio 4), perdoo porque o perdão é uma exigência institucional, imposta pela minha religião; *perdão como harmonia social* (estádio 5), perdoo porque o perdão é um modo de restabelecer a harmonia interpessoal e diminuir os conflitos sociais; *perdão como amor* (estádio 6), perdoo porque o perdão promove um verdadeiro sentido de amor entre as pessoas.

A sequência descrita para o perdão, orientação para o castigo, para o interesse próprio, para a aprovação interpessoal, para a manutenção do sistema institucional visto como um todo, para o maior bem comum e, finalmente para um ideal a atingir na relação entre as pessoas e destas com a sociedade, apresenta uma correspondência

visível, com a sequência descrita por Kohlberg (1976, 1984/1992) para a justiça. Contudo, ao analisar a relação entre os estádios de desenvolvimento moral e do perdão, Enright (1994) encontrou um coeficiente de correlação de 0.54 o que lhe permitiu concluir que se tratam de dois construtos associados mas distintos.

Embora considere que é o desenvolvimento cognitivo que promove a evolução do perdão, Enright (1994) contesta a ideia de Piaget (1932/1984) que a reversibilidade e a reciprocidade são os processos responsáveis pela mudança no raciocínio do perdão. Ao invés, apela para uma noção de identidade abstracta, ligada à ideia de que o outro, porque idêntico a nós, é sempre digno de respeito e de perdão, independentemente dos seus actos ofensivos.

Uma afirmação contestada por Lourenço (2002a), que apenas vê no raciocínio de estágio 6, perdão como amor, uma operação cognitiva que utiliza a identidade geral como reciprocidade ideal. No perdão como amor o indivíduo utiliza um raciocínio típico de uma reciprocidade ideal, atribuindo à outra pessoa a mesma qualidade que à própria, operação de identidade, pelo que é perdoada sem quaisquer condições.

No essencial, podemos afirmar que, Enright, tal como Eisenberg, contribuíram para o alargamento do campo de análise do desenvolvimento moral, valorizando dimensões que a teoria de Kohlberg não tinha enfatizado.

### **1.5. O raciocínio aretaico em Lourenço**

Analisando a teoria de Kohlberg sobre o raciocínio moral, Orlando Lourenço (2000b, 2000c, 2002a) considera que ela pode ser enriquecida com a inclusão de uma *dimensão aretaica* que remete para juízos relativos à virtude e ao valor moral de determinadas acções. Mais precisamente, os juízos aretaicos estão relacionados com o conceito de mérito, o valor moral atribuído às pessoas como uma totalidade ou a acções específicas por elas praticadas.

Interessado no universalismo ético e na definição de uma sequência invariante de estruturas de raciocínio moral, a teoria de Kohlberg (1976, 1984) centra-se nos juízos deonticos, relativos ao conceito de dever e de justiça, e rejeita a ideia de incluir uma dimensão relacionada com as virtudes. Uma opção que Lourenço não partilha por diversas razões:

“Para começar o valor moral das acções, que pode ser diferente de acção para acção, não equivale a julgar o valor moral das pessoas, pessoas que são igualmente

valiosas em termos de respeito e consideração. Kohlberg terá confundido, aqui, o valor moral das acções com o valor moral das pessoas, uma confusão que deve ser evitada (...) se o domínio aretaico é conceptualmente distinto do deontico, não se percebe por que razão o domínio aretaico não deva ser um tema de investigação na área da moralidade (...) a inclusão da dimensão aretaica no domínio da moralidade faz ainda sentido porque a sua tomada em conta pode ajudar-nos também a perceber melhor a passagem da cognição moral à acção moral (...) (2002a, p. 240).

Este aspecto da relação entre a cognição e a acção moral é particularmente importante no debate científico sobre o funcionamento moral e está no epicentro da investigação realizada nesta tese.

Kohlberg (1976, 1984) explicou a relação entre a cognição e a acção moral valorizando o papel dos juízos de responsabilidade, pois enquanto os juízos deonticos apenas apelam para uma escolha moral correcta, os juízos de responsabilidade suscitam um compromisso para uma acção consistente com as obrigações e escolhas morais da pessoa. Com o desenvolvimento moral, aumenta a consistência entre os juízos deonticos e de responsabilidade, ou seja, um sujeito de estágio mais evoluído tem mais consistência entre os dois tipos de juízos, entre a sua cognição e acção moral, do que um sujeito de estágio moral menos evoluído. Mas, como ele próprio reconheceu (Kohlberg & Candee, 1984), esta consistência moral nunca é total.

Aceitando a tese da consistência progressiva entre cognição e acção moral, Lourenço (2000c) considera que se um juízo moral mais evoluído induzir acções moralmente superiores, deverá merecer mais aprovação e virtude. Conclui que a dimensão aretaica é intrínseca ao domínio moral e, contrariamente a Kohlberg, propõe a sua inclusão na investigação do desenvolvimento moral, o que o leva a questionar a possível interferência do conteúdo nos juízos morais. A avaliação da virtude de determinadas acções morais é, tal como nos juízos deonticos kohlberguianos, apenas determinada pela estrutura de conjunto ou será também influenciada pelo seu conteúdo?

Segundo Lourenço (2000b), esta questão pode ser esclarecida apresentando aos sujeitos acções morais representativas do mesmo estágio mas com conteúdos diferentes. Por exemplo, “Heinz não deve roubar porque seria correr demasiados riscos” e “Heinz não deve roubar porque o farmacêutico descobriu o medicamento e pode fazer com ele o que ele quiser” (Colby & Kohlberg, 1987b), são ambas respostas de estágio 2, moral do interesse, mas reflectem orientações diferentes, pois a primeira é orientada para interesses individuais e a segunda para os interesses ou necessidades do outro. Assim, em todos os estágios da teoria de Kohlberg podemos identificar duas orientações, uma

voltada para os direitos, deveres e bem-estar individual e outra voltada para o cuidado, responsabilidade e bem-estar do grupo (Lourenço, 2000b, 2000c, 2002a).

Partindo do pressuposto que em todos os estádios da teoria de Kohlberg se podem identificar duas orientações, uma voltada para os direitos, deveres e bem-estar individual e outra voltada para o cuidado, responsabilidade e bem-estar do grupo, Lourenço (2000b, 2000c) procurou investigar a existência de uma sequência aretaica e a sua possível relação com a sequência deontica. Com base no dilema de *Heinz*, formulou um conjunto de 20 afirmações, representativas dos 5 estádios de desenvolvimento moral, 4 afirmações para cada estádio, contrabalançadas nas opções de roubar e não roubar o medicamento. Mais precisamente, para cada estádio, existiam duas afirmações com opção pela norma da propriedade e duas com opção pela norma da vida e, para cada par de afirmações, uma era orientada para aspectos individuais, “não roubei porque seria correr demasiados riscos”, e a outra para aspectos interpessoais e/ou grupais, “não roubei porque o farmacêutico descobriu o medicamento e pode fazer com ele o que quiser” (Lourenço, 2000c, p. 14). Os respondentes, numa escala de *likert* de 5 pontos, avaliaram o grau de louvor *versus* censura que cada afirmação lhes merecia, avaliação aretaica. A média das duas afirmações relativas ao mesmo estádio e à mesma orientação moral, representativa do louvor atribuído ao pensamento típico da orientação, individual ou grupal, de cada estádio, permitiu encontrar uma sequência correspondente com a sequência deontica descrita por Kohlberg com excepção das acções de estádio 3. A afirmação relativa à moral de coração com orientação grupal, ou seja, para o outro, foi a segunda mais louvada, enquanto a afirmação do mesmo nível, mas de orientação individual, foi a menos louvada de todas.

Num estudo que realizámos (Ferreira & Feijão, 2007) foi replicada, com algumas modificações, a metodologia utilizada por Lourenço (2000c) e foi analisada a relação dos juízos aretaicos com os juízos deonticos. Uma das alterações introduzidas foi a utilização de um dilema e de uma versão da entrevista moral utilizada por Díaz-Aguado (1996), baseada na metodologia de Kohlberg (1987), para avaliar o estádio de desenvolvimento moral.

De forma resumida, o dilema retrata a situação de um indivíduo, chamado *Maxí*, que se vê obrigado a emigrar de forma ilegal, para conseguir dinheiro suficiente para custear uma cirurgia que pode salvar a vida da mulher que se encontra muito doente. Depois de trabalhar algum tempo nessas condições e de ter conseguido metade do dinheiro necessário para pagar a operação, é alvo de uma denúncia. A pessoa que faz

a denúncia não gosta de estrangeiros porque entende que estes roubam postos de trabalho aos autóctones. *Maxí* teve que comparecer em tribunal e explicar a sua situação ao juiz. Este dilema era acompanhado de três questões destinadas a determinar o estágio de desenvolvimento de raciocínio moral. As duas primeiras questões implicam que o sujeito se coloque na situação do juiz: “Que decisão deveria o juiz tomar?” “Deveria regularizar a situação de *Maxí* para que ele pudesse continuar a trabalhar, ou pelo contrário deveria repatriá-lo para o seu país?” A última questão exige a justificação da decisão tomada, permitindo assim que o sujeito manifeste a sua capacidade de discriminar e coordenar os direitos e valores em conflito: “Porque é que essa é a melhor decisão?” Para avaliar os juízos aretaicos foram utilizadas dois dilemas, tendo-se construído para cada um deles uma escala de acordo com os critérios definidos por Lourenço (2000c). Um dos dilemas, construído para esta investigação e designado “A Joana e o seu brilhante programa”, conta que a Joana, aluna estagiária, tem que decidir entre: (1) abdicar de um projecto que ela própria desenvolveu e deixar que o seu orientador proceda como se fosse ele o autor (prevalecendo a norma autoridade); e (2) não renunciar à autoria do seu projecto o que terá como consequência que não será aplicado a uma população que beneficiaria muito com ele (prevalecendo a norma propriedade). O segundo dilema utilizado foi a famosa história de *Heinz*, que confronta as normas de vida e de propriedade.

Nos resultados obtidos com o dilema da Joana, apenas para o estágio de desenvolvimento moral, a sequência aretaica encontrada replica a sequência deontica de Kohlberg com excepção das acções do estágio 2 que foram menos louvadas do que as de estágio 1. No dilema de Heinz foi igualmente encontrada uma sequência correspondente à sequência deontica, com excepção das acções de estágio 4 que foram mais louvadas do que as de estágio 5. Estes resultados apoiam a tese de Lourenço da existência de uma sequência aretaica relativamente correlativa da sequência deontica. Contudo, não se verificou o fenómeno relativo ao estágio 3 descrito por este autor, tendo-se verificado outras excepções. Foi também analisada a relevância dos conteúdos morais (orientação individual *versus* orientação grupal) na avaliação do louvor das acções e foi encontrada associação em 7 das 10 condições testadas, o que confirma a ideia de que os conteúdos morais podem ter influência no mérito atribuído a uma acção. A hipótese de haver uma relação entre o estágio de desenvolvimento moral, medido pelas respostas ao dilema de *Maxí*, e os juízos aretaicos, avaliados pela escala de louvor, não foi confirmada, resultados que apoiam a hipótese que os conteúdos morais podem

ter influência na avaliação moral. Por outro lado, o facto de não haver correspondência entre os juízos aretaicos e o estágio de desenvolvimento moral leva-nos a reflectir sobre o papel determinante que Kohlberg e os seus seguidores (1984/1992) atribuem à cognição. Dito de outro modo, importa reflectir se a investigação da acção moral ou, pelo menos, da motivação moral para agir de uma determinada maneira, uma vez que a acção propriamente dita é muito difícil de ser objectivamente avaliada, necessita ou não de considerar outras variáveis para compreender os processos de decisão moral dos sujeitos.

## **Capítulo 2 – Outras concepções da moral**

## **2.1. Concepções contextualistas da moral em psicologia**

Ao invés da centração na cognição como motor do desenvolvimento moral e na delimitação da moral ao domínio da justiça e das regras sociais, as concepções contextualistas, propõem uma maior ênfase no contributo dos aspectos sociais e culturais no desenvolvimento moral e a integração de outros domínios na concepção da moralidade. Nestas concepções destacamos o trabalho desenvolvido por Gilligan (1977, 1983, 1997) sobre a ética do cuidado e da responsabilidade, a distinção entre vários domínios do conhecimento social realizada por Turiel (1983) e a necessidade de estudar as diferentes concepções de moralidade existentes em diversas culturas (Shweder, 1982a, 1982b).

### **2.1.1. A teoria das duas orientações éticas em Gilligan**

Uma perspectiva que inclui algum criticismo a Kohlberg, uma das mais discutidas na comunidade científica, foi proposta por Carol Gilligan (1977, 1983, 1997) que referiu a omissão de uma ética de cuidado, por ela considerada fundamental, na abordagem do desenvolvimento moral. A ética do cuidado remete para o comportamento de ajuda ou apoio face a alguém necessitado, para a preocupação com a manutenção das ligações interpessoais. Trata-se, portanto, de uma orientação para uma dimensão afectiva e de responsabilidade.

Gilligan (1977, 1996, 1997) considera que Kohlberg privilegia uma ética de justiça, orientada para princípios abstractos e apoiada numa ideia de desenvolvimento moral baseada na autonomia, separação e individualização. Ao invés, a ética do cuidado remete para a intimidade, a relação e a interdependência. Ao si racional e abstracto de Kohlberg, contrapõe um si dialógico e emocional, indissociável dos contextos locais e das narrativas pessoais (Day & Tappan, 1996; Gilligan, Murphy & Tappan, 1990). À perspectiva de um outro generalizado, onde direitos e deveres são igualmente atribuídos a todos os indivíduos, contrapõe a perspectiva de um outro concreto. A abstracção da individualidade e da identidade concreta na ética de justiça, dá lugar à afirmação da identidade pessoal, da afectividade específica e de uma história ou narrativa individual na ética de cuidado (Villarasa & Marimon, 2000). Enquanto os julgamentos deontológicos procedem pela ponderação de diferentes pontos de vista face a uma hierarquia de direitos e normas, a ética do cuidado apela para a sensibilidade às particularidades e necessidades dos outros, apoiando-se em juízos de responsabilidade. O compromisso com a equidade e a justiça cede posição ao compromisso com a manutenção das



relações (Juujärvi, 2006). A este nível de análise, a perspectiva de Gilligan (1977, 1996, 1997) limita-se a apelar para a necessidade de se ampliar a teoria de Kohlberg, mas não põe em causa os seus pressupostos fundamentais.

Contudo, Gilligan (1977, 1983) iniciou um importante debate quando afirmou a existência de uma relação entre a orientação moral e o género, criticando Kohlberg pela utilização de amostras masculinas na sua investigação e por negligenciar, como outros na história das ciências, o pensamento feminino.

A ética de justiça seria então tipicamente masculina e a ética do cuidado tipicamente feminina, pois se a ética de justiça privilegia a autonomia e a individualização, o desenvolvimento moral das mulheres é orientado para os interesses interpessoais e de cuidado, privilegiando a elaboração do conhecimento da intimidade, do relacionamento e do carinho. Para explicarem esta diferença, Gilligan e Wiggins (1987) referiram a vinculação à figura materna como um aspecto fundamental a que Golombok e Fivush (1994) acrescentam a diferença de valores e atitudes educativas praticadas com sujeitos masculinos e femininos.

Para Gilligan (1997), as mulheres desenvolvem uma moral baseada em julgamentos e considerações morais orientadas em termos interpessoais, onde a bondade emparelha com a necessidade de ajudar e agradar aos outros. Estas qualidades, entendidas como tradicionais no desenvolvimento da mulher, são quase exclusivamente associadas ao estágio 3 no modelo de desenvolvimento moral de Kohlberg (Brabeck, 1983; Linn, 1991; Holstein, 1976), pois apelam para a orientação moral típica deste estágio, contrariamente às questões relacionadas com a noção de justiça igualitária, expressa no respeito pela lei enquanto consciência colectiva, que caracteriza o estágio 4. Em síntese, Gilligan (1977, 1983) argumenta que as teorias dominantes da psicologia, onde se inclui a teoria moral de Kohlberg, não contemplam a *voz diferente* das mulheres e o seu modo distinto de olhar para os conflitos morais, colocando-as em estádios de desenvolvimento moral menos evoluídos. Com base nestes pressupostos, considera que a teoria de Kohlberg valoriza mais o pensamento masculino, centrado na justiça e igualdade, típica do estágio 4, do que a orientação para o cuidado e afectividade, característica do estágio 3. Se este ponto de vista fosse válido, as mulheres eram candidatas mais naturais ao estágio 3 e os homens ao estágio 4 (Brabeck, 1983).

Gilligan estende ainda a sua crítica ao plano empírico, afirmando que Kohlberg construiu uma teoria a partir de um estudo realizado com uma amostra exclusivamente masculina, um argumento também invocado por outros autores (Gump, Baker & Roll,

2000; Holstein, 1976; Linn, 2001). Esta argumentação marcadamente feminista, foi posteriormente atenuada por Gilligan (1983), embora tenha mantido a tese de que há duas orientações morais distintas, uma de cuidado, associada às mulheres, e outra de justiça, mais típica dos homens.

Um último aspecto relevante da teoria de Gilligan é a sensibilidade aos contextos locais e às narrativas pessoais, uma vez que o seu trabalho valorizou a importância de se estudarem as histórias de vida como mecanismo de acesso a uma vivência pessoal, importante para a compreensão do funcionamento moral (Tappan & Packer, 1991).

Para se defender das críticas formuladas por Gilligan, Kohlberg (1984/1992) argumentou que a sua noção de desenvolvimento moral, baseada na justiça, incluía uma ética do cuidado e da responsabilidade, pois as preocupações com estas dimensões estão subjacentes a uma ética universalista de respeito pela pessoa.

Nas últimas décadas, vários autores analisaram a relação entre as teses de Gilligan e Kohlberg.

Para Lourenço (2002b), querer construir uma teoria de desenvolvimento moral com base em narrativas pessoais e histórias de vida é incoerente e inoportuno, falta fundamento científico a diversas críticas de Gilligan à obra de Kohlberg, sendo umas simplesmente ideológicas e outras incompreensíveis. A este respeito, Walker (1986) considera que não existe suporte empírico suficiente para defender que a teoria de Kohlberg coloca as mulheres num nível mais baixo de pensamento moral e, muito menos, existe base para alegar que esta tem subjacente uma discriminação de género. Walker (1984) e Brabeck (1983) referem ainda que a autora baseia a sua teoria do desenvolvimento moral no estudo da orientação moral, limitado a uma amostra feminina e utilizando apenas dilemas reais e contextuais. Rest (1986) considera também que esta teoria do desenvolvimento moral carece de uma base empírica significativa. Nunner-Winkler (1984) argumenta que, através de dilemas actuais e contextuais, não podemos ter a certeza de que os conteúdos e julgamentos morais são correctamente percebidos.

Outros autores (*e.g.*, Puka, 1989, 1991, e Walker, 1984, 1986, 1991, 1995) consideram que Gilligan simplificou a perspectiva moral de Kohlberg, porque ignora que a justiça e os direitos existem num contexto social de responsabilidade e de obrigações. Com efeito Kohlberg (1984/1992), tem sustentado que a ética da justiça e a ética do cuidado não representam formas distintas de desenvolvimento moral. Ora,

segundo Lourenço (2002b), a teoria de Kohlberg e o seu conceito de moralidade e justiça, incluem claramente a ética do cuidado descrita por Gilligan. A este respeito, Walker (1984, 1986) afirma ainda que o raciocínio utilizado pelos homens e mulheres é similar e considera controversa a tese de Gilligan. De facto, em alguns estudos, os resultados inferiores alcançados pelas mulheres estavam mascarados pelo nível de escolaridade e aparecem estudos com resultados contraditórios, nuns os homens apresentam mais orientação para a justiça e noutros privilegiam mais o cuidado, o que também se verifica com as mulheres (Pratt, Golding, Hunter & Sampson, 1988; Walker, DeVries, & Treverthan, 1987).

Esta polémica levou à realização de inúmeros estudos sobre a orientação moral e sobre a preferência por uma das duas éticas na resolução de situações dilemáticas, elegendo o género como variável crítica (*e.g.*, Brabeck, 1983; Gilligan & Attanucci, 1988; Jaffee & Hyde, 2000; Lyons, 1983; Walker, 1984). Muitos destes investigadores concordam com o facto de existir mais do que um modo de raciocínio moral (*e.g.*, Gilligan & Attanucci, 1988; Ford & Lowery, 1986; Lyons, 1983), mas a associação das duas orientações morais, de cuidado e de justiça, com o género, nem sempre se verifica (Jaffee & Hyde, 2000; Walker, 1984). Embora alguns estudos mostrem uma tendência do género feminino para a ética do cuidado e do género masculino para a ética de justiça (Gilligan & Attanucci, 1988; Karniol, Grosz & Schorr, 2003; Yacker & Weinberg, 1990), estas diferenças não são absolutas (Lyons, 1983; Gilligan & Attanucci 1988), ou seja, a orientação para uma das éticas não é totalmente específica de um género. Existem estudos que encontraram associação entre estas variáveis (*e.g.*, Sochting, Skoe & Marcia, 1994; Walker, 1991), mas também existem estudos com evidência contrária (*e.g.*, Rothbart, Hanley & Albert, 1986; Bebeau & Brabeck, 1989).

Jaffee & Hyde (2000) realizaram uma meta análise sobre este assunto, analisando 113 estudos. A conclusão geral apoia a existência de uma distinção na orientação moral, verificando-se uma predominância da ética do cuidado nas mulheres e da ética da justiça nos homens. No entanto, a forma como é percebida a moralidade, não está fortemente associada ao género, pois a análise evidenciou que o efeito do género na ética do cuidado e na ética da justiça difere em função de variáveis específicas que, frequentemente, são confundidas com o género. Mais precisamente, as diferenças na orientação moral são aparentemente moderadas por outras variáveis, onde se destacam, a idade ou fase do ciclo de vida (Gilligan, 1997; Pratt *et al* 1988; Walker, 1984, 1986), o estatuto sócio-económico (Gilligan & Attanucci, 1988), o estágio

característico do raciocínio moral do sujeito (Holstein, 1976; Pratt *et al* 1988; Walker *et al*, 1987), o conteúdo e tipo de dilema apresentado (Crandall, Tsang, Goldman & Pennington, 1999; Ford & Lowery, 1986; Gilligan, 1997; Keefer & Olson, 1995; Lyons, 1983; Pratt *et al* 1988; Walker, 1984, 1986), e o género do protagonista apresentado no dilema moral (Ford & Lowery, 1986; Karniol *et al*, 2003; Sochting *et al*, 1994). Na sua análise, Jaffee e Hyde (2000) concluíram que o tipo de medidas utilizadas nestes estudos, qualitativas ou quantitativas, constitui um factor relevante para os resultados e que o tipo de dilema produz o efeito mais significativo na orientação moral (Jaffee & Hyde, 2000), sendo esta última conclusão também verificada em outros estudos (*e.g.*, Haviv & Leman, 2002; Juujärvi, 2005 e Wark & Krebs, 1996, 1997, 2000).

Num estudo realizado com 422 estudantes universitários, avaliámos a orientação moral através de uma escala construída para o efeito (Ferreira, Branco & Rodrigues, 2010). A medida constava da apresentação de 3 dilemas morais hipotéticos, um de cuidado, um de justiça e outro misto, com versões femininas e masculinas. Para cada um dos dilemas, o sujeito era confrontado a um conjunto de 6 afirmações contrabalançadas relativamente à orientação moral, ou seja, três orientadas para o cuidado e outras três orientadas para a justiça, e devia expressar a importância que atribuía a cada uma destas afirmações para a resolução do dilema numa escala tipo *Likert* de 6 pontos, desde (1) nada importante a (6) muito importante. Na comparação entre géneros, apenas se verificaram diferenças significativas na orientação para o cuidado, onde as mulheres revelaram uma tendência superior aos homens, não se tendo verificado diferenças de género na orientação para a justiça. A comparação intra-género permitiu verificar uma tendência semelhante, quer para o cuidado quer para a justiça, tanto nos homens como nas mulheres. Estes resultados, consistentes com os encontrados por Pratt *et al* (1988) e Walker *et al*, (1987), não apoiaram portanto as teses de Gilligan.

Noutro estudo também por nós realizado (Ferreira, Silva & Santos, 2007), analisámos a relação entre a orientação e o género em 80 crianças, agrupadas em 8 escalões etários, entre os 7 anos e os 14 anos, emparelhados relativamente à idade e ao género. De forma idêntica ao estudo de Lourenço (1989, 1991c) foram usadas quatro histórias, duas de justiça (roubar, bater) e duas de cuidado (não repartir, não ajudar), ilustradas por cartões, havendo uma versão masculina e outra feminina. Posteriormente, foi realizada uma entrevista a cada criança, com 6 questões: as questões avaliavam a imoralidade da transgressão (primeira), a respectiva justificação (segunda), a certeza que a criança tinha no juízo efectuado (terceira e quarta) e, finalmente, se a transgressão

deixava de ser imoral, se cometida noutro espaço (generalização) e noutro tempo (universalidade). Em nenhuma das 6 questões foram encontradas diferenças significativas para o género. Estes resultados tomaram o mesmo sentido dos que foram obtidos por Lourenço (1989, 1991c), ou seja, as crianças não avaliaram as transgressões de cuidado e justiça de modo diferente, o que não validou a existência de domínios diferentes, nem foram encontradas diferenças entre os géneros masculino e feminino.

A afirmação de Gilligan (1977, 1983) sobre a existência de duas éticas relacionadas com o género, e marcada por um carácter marcadamente ideológico, foi sendo progressivamente moderada. A evidência empírica tem mostrado que se trata de um tema controverso, uma vez que os resultados dos estudos deixam, ainda, muitas dúvidas. Parece relativamente seguro que o recurso a éticas diferentes na resolução de problemas morais está associado, mais do que ao género, a um conjunto diverso de variáveis, eventualmente porque, na sociedade contemporânea, não se mantêm as diferenças educacionais com rapazes e raparigas referidas por Gilligan. Contudo, na nossa perspectiva, a ética de cuidado, constitui um componente importante do funcionamento moral e deve merecer a atenção dos investigadores e educadores.

Faz sentido, portanto, destacar o trabalho interessante desenvolvido pela psicóloga norueguesa Eva Skoe (1998; Skoe & Marcia, 1991; Skoe & Diessner, 1994; Skoe, Matthews, Pratt & Curren, 1996; Skoe & von der Lippe, 2002). Construiu uma medida de avaliação do raciocínio para o cuidado (*Ethic Care Interview, ECI*) constituída por três dilemas relacionais (gravidez não planeada, fidelidade conjugal e acolhimento de um familiar necessitado) e um dilema da vida real evocado pelo respondente. A aplicação de uma entrevista estandardizada permitiu encontrar 5 níveis de raciocínio para o cuidado: no nível 1, o raciocínio sobre as situações relacionais enfatiza a sobrevivência e auto-protecção, estando assim mais orientado para as necessidades do *self*; no nível 1,5, de transição para o segundo nível, é descrita uma mudança progressiva para a preocupação com os outros, orientação que entra em tensão com as necessidades do *self*, que prevalecem como objectivo dominante; no nível 2, o raciocínio orienta-se para o cuidado com os outros, ainda apoiado em convenções sociais de bondade, mas a aceitação pelos outros é valorizada e integrada na necessidade de sobrevivência, pelo que se assume uma responsabilidade para com eles; no nível 2,5, de transição para o último nível, é evidenciado um raciocínio que vai ganhando qualidade reflexiva em detrimento das convenções sociais, pois já há uma orientação para a verdade nas relações, enfatizando-se a honestidade pessoal; e no nível 3, o

raciocínio caracteriza-se pelo balanceamento entre as necessidades e cuidado com o *self* e os outros; é um raciocínio mais apoiado em princípios internos de bondade e de preocupação com o bem-estar das pessoas (Pratt, Skoe & Arnold, 2004). Esta sequência desenvolvimental é paralela à sequência deontica de Kohlberg (Skoe, 1998; Skoe & Diessner, 1994; Skoe & Marcia, 1991) e está positivamente relacionada com a construção da identidade (Skoe & Marcia, 1991; Skoe & Diessner, 1994; Skoe & von der Lippe, 2002) e da tomada de perspectiva (Skoe *et al*, 1996). Embora também não tenham encontrado diferenças no raciocínio para o cuidado em função do género, em adolescentes e adultos (Skoe, 1998; Skoe & von der Lippe, 2002), este corpo de investigação parece sugerir a existência de relações entre a ética de cuidado e os processos cognitivos, morais e de identidade.

### **2.1.2. A teoria dos domínios em Turiel e outros investigadores**

Elliot Turiel (1983, 1998) deu um contributo muito significativo para o estudo psicológico da moralidade ao desenvolver uma teoria crítica da proposta de Kohlberg.

O seu ponto de partida centrou-se na ideia que a dimensão convencional, das regras e expectativas sociais partilhadas, mais do que um nível do desenvolvimento moral, constituía um domínio específico do raciocínio social. Assim, o que para Kohlberg estava integrado no raciocínio moral, para Turiel corresponde a *domínios distintos do conhecimento social*.

Uma outra dimensão crítica do pensamento de Turiel tem a ver com o seu posicionamento face à tendência dicotómica, existente na psicologia clássica, sobre as relações entre pensamento e acção, razão e cultura (Turiel, 1983, Turiel & Smetana, 1984). O conhecimento moral é construído na interacção com o ambiente social e cultural, pelo que é fundamental analisar as relações mútuas entre os conteúdos culturais, os pensamentos e as acções morais. A compreensão do conhecimento moral deve ser enquadrada no conhecimento social, categoria mais ampla, ou seja, deve ser compreendida em relação com outras formas não morais de conhecimento social. No curso do desenvolvimento, as crianças, para compreenderem o sistema social, vão aprendendo e avaliando as normas e as práticas sociais, conhecimento este que induz a formação de juízos sociais de vários domínios e cuja coordenação orienta a acção social dos indivíduos. O desenvolvimento de diversos juízos sociais integra os indivíduos na sua cultura, mas isso não significa que o seu conhecimento social e moral é construído por mera acomodação às normas e práticas vigentes, ou seja, que cada indivíduo adopte

uma orientação unitária face ao ambiente social e cultural. Para Turiel, as situações sociais apresentam múltiplas dimensões e, assim, as decisões e acções individuais podem ser reguladas por mais do que um domínio de conhecimento social, cuja coordenação pode ser mais coerente ou incoerente e mais ou menos conflitual com o sistema vigente (1983, Turiel & Smetana, 1984).

Em conformidade com esta concepção, (Turiel, 1983) propôs uma teoria da moral conhecida como a *abordagem dos domínios*, na qual apresentou uma distinção fundamental entre *normas morais* e *convenções sociais*.

Para fundamentar a sua teoria recorreu a uma nova análise da célebre experiência de Milgram (1974), que já havia sido analisada por Kohlberg e Candee (1984). A experiência avaliava a relação dos indivíduos com a obediência à autoridade. Os voluntários apresentavam-se para participar na experiência sem o conhecimento da dimensão em que iriam ser avaliados. Eram colocados ao comando de uma falsa máquina capaz de “infligir choques” e instruídos para desempenharem um suposto papel de “professor” que estava a realizar uma experiência sobre “aprendizagem”. A máquina estava ligada ao corpo de um homem mais velho e afável, que estava instruído para expressar sofrimento face à aplicação, virtual, de choques eléctricos. O voluntário podia ver o homem mais velho, mas não era visto por ele. Era então instruído por um experimentador a accionar a máquina de choques todas as vezes que a pessoa errava a resposta a uma pergunta que lhe era dirigida. A intensidade dos choques aumentava supostamente 15 *volts* por cada erro cometido, desde 15 (marcado na máquina como “choque ligeiro”) até 450 volts (marcado na máquina como “perigo, choque severo”). À medida que a intensidade dos choques aumentava a pessoa queixava-se cada vez mais até que se recusava a responder. O experimentador ordenava então ao sujeito para continuar a administrar choques: “Você não tem alternativa, tem que continuar”. Mesmo perante o sofrimento visível do sujeito, a maior parte dos voluntários continuava a obedecer às ordens do investigador e infligiam choques cada vez mais fortes. A intensidade máxima de 450 volts significava, hipoteticamente, matar a outra pessoa. Milgram (1974) fez variar alguns procedimentos durante o estudo para avaliar o efeito das seguintes variáveis: 1) a proximidade da vítima, que confrontava uma vítima visível com uma vítima apenas audível; 2) a proximidade da figura de autoridade, que confrontava a instrução presencial com a instrução por telefone; 3) a legitimidade da autoridade, que confrontava a realização da experiência na universidade ou num edifício

de escritórios; e 4) a influência social, que confrontava a presença ou ausência de um segundo sujeito que mantinha total obediência ao investigador.

Na condição experimental básica da experiência, 65% das pessoas, incitadas pelo experimentador, continuaram a infligir choques eléctricos a uma vítima apesar dos danos causados. Para Turiel e Smetana (1984), verificou-se, por um lado, uma clara inconsistência entre o juízo moral negativo sobre a situação, provocar dano a outrem, e a conduta realizada, o que contraria a ideia de uma orientação cultural unitária que, numa sociedade ocidental, favoreceria o individualismo e a autonomia. Mas, por outro lado, este tipo de conduta parece orientado para a conformidade, a autoridade e a hierarquia, três dimensões representadas pelo experimentador, ou seja, tal conduta parece consistente com juízos relativos ao sistema social.

Contudo, quando se compara a conduta dos sujeitos na situação experimental básica e nas outras condições testadas, onde se manipularam várias dimensões, verificou-se uma acentuada variabilidade nas respostas. Em algumas condições, a recusa em continuar a infligir choques eléctricos à vítima foi de 100%, o que retira sentido à classificação hipotética dos sujeitos como individualistas ou colectivistas, igualitários ou orientados para a hierarquia. Dito de outro modo, a inconsistência das condutas observadas na condição básica da experiência e nas outras condições mostra que podem coexistir várias orientações culturais numa mesma situação. Uma análise completa dos resultados necessita portanto de uma explicação que recorra a ambos os tipos de juízos, assim como a coordenação que os sujeitos realizaram entre os juízos e o contexto da situação definido pelos seus aspectos específicos, o que levou Turiel e Smetana (1984) a concluir que a conduta dos sujeitos é mais orientada pela interpretação que fazem das situações sociais do que pelas próprias contingências do contexto.

Turiel (1978) propõe então a existência de raciocínios sociais distintos que analisou ao longo de diversos estudos que mostraram que os indivíduos constroem uma compreensão diferenciada das interacções sociais e dos sistemas culturais e que os juízos sociais não apresentam uma correspondência simples com uma categoria cultural unitária (*e.g.*, Davidson, Turiel & Black, 1984, Nucci, 1981, Smetana, 1981a, Turiel, 1978, 1979, Weston & Turiel, 1980). Mais precisamente, evidenciou a existência de dois domínios do conhecimento social, o *domínio moral*, tipificado em situações de direitos, justiça e bem-estar e o *domínio das convenções sociais*, caracterizadas pelas uniformidades que permitem coordenar as interacções sociais.



A análise dos resultados conduziu Turiel e Smetana (1984) a definirem *critérios de juízo*, que constituem dimensões que definem um domínio do conhecimento social e que são distintos para os diversos domínios. As convenções sociais são definidas pela relação com as regras sociais vigentes e estão associadas a contextos específicos e à posição das figuras de autoridade e, por isso, são marcadas pela contingência das regras, o contextualismo, o relativismo, a hierarquia e a jurisdição da autoridade. Os juízos morais constituem um sistema conceptual e evolutivo distinto e são obrigatórios, não relativos a contextos ou figuras de autoridade, ou seja, são caracterizados pela impessoalidade, generalização, obrigação, igualdade e independência face a ordens de uma autoridade.

Num outro estudo, Nucci (1981) acrescentou um terceiro domínio do conhecimento social, o *domínio pessoal*. Este investigador apresentou uma lista de três tipos de transgressões sociais, transgressões morais (bater, roubar), convencionais (formas de se dirigir às pessoas, maneiras à mesa) e pessoais (acontecimentos fora da regulação social, por exemplo escolha de amigos ou de grupos recreativos), e solicitou a um grupo de sujeitos, entre os 7 e 19 anos, que as classificassem por critérios de contingência da regra (a sua legitimidade, não havendo normas que as regulassem) e jurisdição pessoal (serem permitidas por figuras significativas). Os sujeitos constituíram uma categoria de transgressões morais, cujo carácter errado prevalecia mesmo na ausência de uma norma, e também agruparam as situações do foro pessoal, ficando assim validada a hipótese de diferentes domínios do raciocínio social, uma vez que os sujeitos classificam as diferentes situações em diferentes categorias sociais. Além disso, enquanto mostraram uma orientação individualista na legitimação das transgressões pessoais como acções de escolha pessoal, revelaram simultaneamente uma orientação colectivista nos juízos convencionais, pois os justificavam por relação ao sistema social.

Turiel e colaboradores confrontaram então grupos de crianças a situações experimentais onde apresentavam histórias de transgressão moral (roubar, mentir) e convencional (ir para a escola sem a farda, comer com as mãos, tratar a professora por tu) e, posteriormente, inquiriam os sujeitos sobre a gravidade dos dois tipos de transgressão, o seu nível de contingência (qual a sua legitimidade, não havendo normas que as regulassem), a sua jurisdição (no caso de serem permitidas por figuras significativas), a sua generalidade (se tivessem sido cometidas noutros locais) e a sua universalidade (se fossem cometidas num futuro distante). As crianças tinham de justificar as respostas, as quais eram avaliadas por juízos critério associados a cada um

dos domínios do conhecimento social. Estes estudos comprovaram a capacidade das crianças, a partir dos 4 anos, para distinguirem claramente transgressões morais e convencionais, pois consideravam as transgressões morais mais graves e intrinsecamente erradas, enquanto as transgressões convencionais, menos graves, poderiam perder a qualidade transgressora desde que fossem aprovadas por alguém que tivesse autoridade para tal ou, simplesmente, desde que fossem permitidas no contexto onde foram praticadas. Turiel e colaboradores concluíram portanto pela evidência empírica da teoria dos domínios (Laupa, 1991, 2000; Nucci, 1981; Smetana, 1981a, 1983, 1985, 1989, 1995; Smetana, Killen & Turiel, 2000; Tisak, 1995; Tisak & Turiel, 1988; Turiel, 1983, 1994, 1998 e Turiel, Killen & Helwig, 1987) e mostraram também que, mesmo as crianças muito novas, já possuem um conhecimento moral que inclui elementos de autonomia moral (Laupa, 1991; Shweder, Turiel & Much, 1981), ou seja, já têm uma capacidade superior à que era reconhecida por Kohlberg para quem, antes dos 9 anos, as crianças não iam além do pensamento pré-convencional (Smetana *et al*, 2000).

Um aspecto relevante do trabalho de Turiel e dos seus colaboradores foi a investigação sobre as relações entre a coordenação de juízos e a conduta social. Em estudos realizados com crianças de idade pré-escolar (Nucci & Turiel, 1978) e do ensino básico e secundário (Nucci & Nucci, 1982) verificaram, em primeiro lugar, que as crianças distinguem acções com consequências intrínsecas, avaliadas como transgressões independentemente das normas e expectativas sociais, e acções que consideram arbitrárias e cujo carácter transgressor está dependente das regras e das expectativas sociais. Em segundo lugar, as interacções das crianças, quer com os seus pares, quer com os adultos, apresentam uma variabilidade associada ao domínio da situação, ou seja, a sua conduta muda consoante sejam situações morais ou convencionais como, por exemplo, o conteúdo dos diálogos era fortemente associado com o tipo de situações e correlativo às diferentes formas de juízo. Portanto, Turiel e Smetana (1984), consideram os acontecimentos sociais, as reacções directas das crianças a esses acontecimentos, as comunicações e os juízos estão todos entrelaçados.

Do ponto de vista metodológico, uma investigação que tenha por objectivo analisar as relações entre juízos sociais e conduta social deve, em primeiro lugar, identificar os componentes das situações alvo, ou seja, definir critérios de classificação das situações num ou mais domínios (moral, convencional e pessoal); e deve, em segundo lugar, avaliar os sujeitos, ou seja, indagar os domínios sociais que atribuem a

cada uma das situações alvo, como os coordenam entre si e como esses juízos se relacionam com as suas próprias condutas sociais.

Esta metodologia foi testada num estudo sobre o aborto, com adolescentes e jovens adultas cuja gravidez não havia sido planeada, e em que as diversas dimensões da situação apareciam de modo ambíguo o que possibilitava a atribuição de diferentes domínios (Smetana, 1981b, 1982). Uma vez que esta era uma situação social complexa, que envolvia diversas dimensões, a autora procurou identificar, através de uma entrevista e de uma tarefa de classificação das acções, os componentes da situação e a orientação de domínio das mulheres.

Os resultados mostraram que, embora todas as mulheres considerassem incorrecto o acto de abortar, discordavam sobre a sua natureza, moral ou pessoal. Mais precisamente, algumas mulheres consideravam o aborto do domínio moral, pois é uma situação que apela para a não preservação de uma vida humana, enquanto outras consideravam o aborto do domínio pessoal, pois afecta apenas escolhas individuais sobre a liberdade reprodutiva e sobre o controlo da própria vida e do próprio corpo. Esta distinção foi principalmente determinada pela concepção de vida humana, ou seja, pelo debate sobre “quando” começa uma vida e “qual” o estatuto do feto como pessoa. Os resultados mostraram quatro tipos de raciocínios: nos dois primeiros, as mulheres optaram por um dos dois domínios; no terceiro, aparecia um conflito entre atributos morais e não morais, atributos estes que consideravam mutuamente exclusivos e, por isso, não apresentaram qualquer solução para o problema; e, no quarto tipo de raciocínio aparecia uma coordenação de aspectos morais e pessoais baseada na representação do curso da gravidez, na noção que, a partir de metade da gravidez, há uma coexistência de aspectos morais, associados à preservação da vida, e pessoais, associados à liberdade reprodutiva e ao controlo da sua própria vida e do seu corpo. Verificou-se ainda que as decisões que tomaram na vida real, que as suas condutas estavam fortemente relacionadas com o domínio identificado para a situação: das 18 mulheres que consideraram o tema como pessoal, 17 interromperam a gravidez, e das 15 que o avaliaram como um tema moral, 14 continuaram a gravidez; as mulheres que expressaram raciocínios marcados pelo conflito ou pela coordenação de domínios apresentaram condutas mais diversas, pois 6 interromperam a gravidez e 8 não o fizeram. Smetana (1981b, 1982) concluiu então que a conduta está relacionada com o juízo e que a coordenação de juízos sociais interfere nessa relação. Finalmente, verificou-se ainda que os níveis de raciocínio moral, avaliados pela metodologia de

Kohlberg, não apresentavam qualquer associação nem com a identificação do domínio, nem com a conduta e apenas a identificação do domínio se revelou como um factor preditor da conduta eleita.

Na opinião de Lourenço (2002b), esta teoria dos domínios deu um contributo importante para a compreensão do desenvolvimento moral, mostrando que as crianças, desde muito cedo, têm sensibilidade às questões morais. Porém, ela apresenta alguns pontos frágeis.

Do ponto de vista conceptual, revela-se pouco precisa. Por um lado, Turiel invoca transgressões como comer com as mãos, ir para a escola de pijama ou tratar a professora por tu, o que reduz as convenções sociais a meros códigos sociais. Por outro lado, trata as normas morais como princípios morais ao considerar que as transgressões apresentadas nos estudos, não roubar ou não mentir, são sempre imorais. Por outro lado ainda, a distinção entre normas morais e convencionais, proposta pelas crianças, não valida a ideia que se tratam de domínios conceptuais distintos (Lourenço, 2003a). Contrariamente à teoria de Kohlberg, esta abordagem não tem uma perspectiva verdadeiramente desenvolvimentista (Lourenço, 2002b), apenas se centrando na distinção entre domínios (Glassman & Zan, 1995);

Do ponto de vista metodológico, ao “exagerar a contingência e relatividade das normas convencionais, por um lado, e a obrigatoriedade e a universalidade das normas morais, por outro” Turiel apresentou situações experimentais frágeis (Lourenço, 2002b, p. 209). Com efeito, a utilização de transgressões convencionais mais fortes (*e.g.*, os meninos irem à casa de banho das meninas) ou transgressões morais mais abstractas (*e.g.*, quebrar uma promessa) permite, segundo alguns autores (Lourenço, 1991b; Nisan, 1988), encontrar resultados distintos dos de Turiel e seus colegas. Além disso, Turiel utilizou transgressões morais com consequências negativas muito visíveis e transgressões convencionais que não acarretavam prejuízo de outrem.

Para Lourenço (2003a), as crianças condenam o comportamento de roubo (norma moral), porque aprenderam que ele está errado, e não porque tenham uma capacidade autónoma para, em função da coordenação das perspectivas em conflito, avaliarem a transgressão como imoral. Num estudo, Lourenço (1991a) testou esta convicção apresentando, a crianças de 7-8 anos e 10-11 anos, transgressões morais sem consequências salientes (não cumprir uma promessa feita) e transgressões convencionais fortes (ir à casa de banho do sexo oposto). Verificou que as crianças não distinguíam as transgressões, tanto na gravidade como na jurisdição e na generalização,

o que contraria as teses de Turiel (1983, 1998). Para as suas respostas apresentaram justificações essencialmente normativas que remetem para uma moral heterónoma.

Turiel e Smetana (1984) contrapõem afirmando que apesar das situações utilizadas nos estudos serem relativamente prototípicas dos diferentes domínios do conhecimento social descritos, sendo necessário analisar as hipóteses com situações distintas, há evidência firme sobre a maneira como os diferentes juízos sociais se relacionam com as interpretações das situações sociais e influenciam o comportamento.

Em síntese, podemos aceitar o contributo de Turiel para a compreensão da moralidade nas crianças, talvez, insuficientemente explicada por Kohlberg. Porém a sua teoria sobre a existência de domínios distintos apresenta fragilidades e carece de uma evidência empírica mais significativa.

Nos últimos anos, Turiel (2002) tem enfatizado a relação entre a construção do conhecimento social e os sistemas culturais. As normas e os padrões sociais, tanto estão ao serviço das pessoas na construção de formas de interacção com os outros, baseadas na justiça e no respeito pelo seu bem-estar, como podem produzir formas de injustiça e desrespeito principalmente sobre aqueles que ocupam as posições sociais mais baixas. A existência de desigualdades sociais leva a que a moralidade seja uma fonte de conflito pois as pessoas tanto constroem conhecimento sobre direitos, deveres, justiça e bem-estar como fazem juízos sobre a injustiça e desigualdade incorporada no sistema social. As atitudes discriminatórias e as desigualdades económicas encerram uma perspectiva de moralidade que conflitua com os padrões e autoridades implantadas na sociedade. O desenvolvimento de múltiplos juízos sociais faz com que os indivíduos sejam simultaneamente parte da sua cultura mas, também, que possam analisar criticamente os regimes sociais e as práticas culturais. Na análise do livro “Culture and morality: Confliting perspectives at a time of cultural confrontation”, Ross (2003) considera que Turiel faz um convite à interrogação das suposições sobre a justiça e a equidade na sociedade ocidental, e propõe uma mudança de enfoque que valorize mais os direitos colectivos e as necessidades interpessoais do que apenas o reinado dos direitos individuais. As sociedades são marcadas pela contradição e pela coexistência de valores e práticas que envolvem tensões e conflitos. A moral inclui inevitavelmente lutas individuais e colectivas e os laços da confiança entre as pessoas não dependem apenas dos objectivos e valores a atingir mas da maneira como os objectivos são alcançados e dos valores que estão ao serviço.

Uma proposta de grande pertinência pela incontornabilidade do desafio proposto. Dito de outro modo, independentemente das fragilidades dos estudos de Turiel, é evidente o seu contributo para a compreensão do funcionamento moral. Sobretudo de uma noção da moral que, mais do que construída com base na internalização dos sistemas culturais e normativos vigentes, valoriza a relação desigual, mais ou menos tensa, entre indivíduos e grupos e os sistemas sociais. Num tempo social marcado pelo aumento da transgressão, da violência e, até, de discriminações diversas, a sua teoria propõe uma leitura dinâmica das relações entre a moral e a cultura que oferece uma oportunidade de reflexão não proporcionada por outros autores. Na nossa perspectiva o seu trabalho propõe uma concepção socio-construtivista da moral que otimiza as possibilidades de compreensão dos juízos e das condutas morais.

### **2.1.3. A teoria das três éticas em Shweder**

A contribuição de Richard Shweder revelou-se importante para a redefinição da moralidade pois, na sua qualidade de antropólogo, introduz a perspectiva culturalista na discussão da moral (Shweder, 1982a, 1982b; Shweder, Mahapatra & Miller, 1987; Shweder & Much, 1986; Shweder, Much, Mahapatra & Park, 1997).

Enquanto Turiel e seus colaboradores, pela distinção entre moralidade e convencionalidade, propuseram uma definição restrita do domínio moral, Gilligan reclamou a necessidade de alargar a concepção da moralidade ao evidenciar uma orientação moral não valorizada por Kohlberg, a dimensão do cuidado e da responsabilidade. Contudo, estes autores partilham ainda uma noção universalista da moral a que se opõe Shweder. Na sua análise à teoria de Kohlberg, sublinha a natureza ocidental desta concepção de moralidade, demasiado centrada em dimensões do *self*, como a autonomia e os direitos individuais, uma vez que existem culturas como, por exemplo, a cultura indiana, onde predominam outros valores como o da comunidade ou da divindade (Shweder, *et al* 1987).

Esta constatação levou Shweder à construção de uma perspectiva da moral transversal às culturas e caracterizada pela distinção de três éticas, da autonomia, da comunidade e da divindade, cada uma delas envolvendo noções distintas sobre as razões morais e sobre o que é mais central para a pessoa. A *ética da autonomia* enfatiza a dimensão do *self* utilizando um raciocínio orientado para os interesses, necessidades, bem-estar e direitos do indivíduo. As dimensões de auto-estima, auto-expressão e independência são categorias centrais deste pensamento. Na *ética da comunidade*

predomina um pensamento que enfatiza as pessoas como membros dos diversos grupos sociais, a família, a escola, e a sociedade em geral. O raciocínio que justifica esta ética refere o papel e as funções relacionadas com a preocupação e deveres relacionados com os interesses dos outros, e com a protecção e funcionamento dos grupos sociais, nomeadamente os seus costumes e bem-estar. Inclui ainda virtudes orientadas para a comunidade como a auto-moderação e lealdade para com os grupos sociais e os seus membros. A *ética da divindade* incide sobre as pessoas como entidades espirituais ou religiosas. O raciocínio que apoia esta ética apela para a lei divina e a lei da natureza, as lições de textos e escrituras sagradas, e as preocupações com a pureza. O objectivo moral visa a integração no *self* o que é divino e puro ou o que esteja crescentemente ligado a essas dimensões numa tentativa para evitar a degradação espiritual e aproximar o indivíduo da pureza moral. Orienta-se para virtudes como o temor, a plenitude espiritual e a humildade (Shweder, 1982b; Shweder *et al*, 1987; Shweder *et al*, 1997).

São vários os estudos que evidenciaram a presença destas três éticas em diversas culturas (*e.g.*, Arnett, Ramos & Jensen, 2001; Haidt, Koller & Dias, 1993; Jensen, 1995, 1997a, 1998a, 1998b; Rozin, Lowery, Imada & Haidt, 1999), mas com uma prevalência distinta em diferentes países, classes sociais e grupos religiosos (Jensen, 1996, 1998a, 2006). Os resultados mostraram, por exemplo, que as crianças e adolescentes americanos utilizam mais a ética da autonomia do que os respectivos pares brasileiros (Haidt *et al*, 1993) e indianos (Jensen, 1998a). Relativamente à classe social, verificou-se que crianças e adolescentes da classe média e alta, comparativamente aos de classes mais baixas, utilizam mais o raciocínio de autonomia e menos o de comunidade (Jensen, 1998a). Os estudos também verificaram uma diferença entre grupos religiosos, os adolescentes de convicção religiosa mais liberal raciocinavam mais em termos de autonomia e menos em termos de divindade do que os adolescentes religiosos conservadores (Jensen, 1998a, 2006). Pode-se concluir que as razões ou motivos morais relativos às três éticas, autonomia, comunidade e divindade, são difundidos nas diversas culturas ainda que de maneira diferenciada.

Estes resultados apoiam a tese de Shweder sobre a necessidade de considerar outras dimensões ignoradas pela teoria e no sistema de classificação de Kohlberg e sobre a importância de analisar a moral com uma perspectiva que integre maior complexidade e, particularmente, as diferenças culturais.

Em síntese, parece-me pertinente a reclamação de Shweder sobre a importância de dimensões como a comunidade, a colectividade, a interdependência, a espiritualidade

ou religiosidade e a formação de crenças e valores pessoais, que foram desvalorizadas na conceptualização do raciocínio moral de Kohlberg. Além deste contributo, Shweder impulsionou uma nova perspectiva sobre a moralidade preocupada com a análise desta constelação de dimensões no quadro da diversidade cultural. Uma perspectiva que, indiscutivelmente, abre a possibilidade de compreendermos melhor as diferentes concepções que as pessoas de diferentes culturas e grupos sociais constroem sobre a moralidade (Shweder, 1982b; Shweder *et al*, 1987; Shweder *et al*, 1997).

#### **2.1.4. O modelo cultural-desenvolvimentista em Jensen**

A psicóloga Lene Arnett Jensen (1997, 1998a, 1998b) concorda com Shweder sobre a necessidade de se considerar a cultura um factor influente na construção que as pessoas fazem da moralidade. Esta perspectiva é fortemente apoiada pelos estudos da psicologia cultural que confirmaram a cultura como um contexto fundamental nas trajetórias do desenvolvimento psicológico (*e.g.*, Cole, 1996, Rogoff, 2003/2005, Shweder *et al*, 1998).

Porém, Jensen diverge de Shweder mostrando-se crítica da centração estrita num ponto de vista cultural. Embora este autor tenha comprovado a coexistência em diversas culturas das três éticas acima referidas e a variabilidade com que as pessoas dessas culturas as utilizam, não analisou os aspectos comuns que marcam o desenvolvimento das diferentes éticas nas várias culturas. Dito de outro modo Jensen (2004, 2006, 2008, 2009) considera que é necessário ultrapassar a antiga dicotomia que confronta o universalismo ético proposto nas teorias desenvolvimentistas (*e.g.*, Piaget, 1932/1984; Kohlberg, 1984/1992), e a conceptualização de uma teoria para cada cultura, proposta pelas abordagens culturalistas (Shweder, 1982a, 1982b; Shweder *et al*, 1998; Shweder *et al*, 1987; Shweder *et al*, 1997).

Na sociedade contemporânea, os desafios colocados pela relação entre a globalização e a multiculturalidade mostram precisamente esta necessidade e uma compreensão mais completa do desenvolvimento psicológico exige que se considerem simultaneamente os aspectos culturais e desenvolvimentistas na trajetória de cada indivíduo (Arnett, 2002, Jensen, 2003, Phinney, 2000, Valsiner, 2007).

Neste sentido, a autora propõe um modelo de moralidade bidimensional ou de *duas lentes*, que procura uma integração das teorias desenvolvimentistas e culturais, nunca antes conseguida, e que designa *modelo cultural-desenvolvimentista* (Jensen, 2008, 2009).



Do ponto de vista conceptual, Jensen recorre, por um lado, ao conceito de cultura utilizado por Shweder e colaboradores (1998), operacionalizado pela discriminação entre as *heranças simbólicas*, concepções de divindade, natureza, sociedade e pessoas, e as *heranças comportamentais*, hábitos familiares e práticas sociais, partilhadas pelos membros de uma comunidade. Por outro lado, analisa e relaciona esse conceito de cultura com a noção de desenvolvimento psicológico, que define como a “(...) mudança psicológica que ocorre nos seres humanos à medida que crescem. A mudança desenvolvimental pode incluir evolução ou regressão; pode ser quantitativa ou qualitativa; e, pode ser gradual ou por estádios” (Jensen, 2008, p. 290).

Do ponto de vista metodológico, Jensen procura analisar, numa perspectiva desenvolvimentista, a ocorrência das três éticas definidas por Shweder. Para concretizar este objectivo, a autora procura fundamentalmente: 1) descrever a frequência ou grau de utilização de cada uma das éticas em diferentes idades; e 2) identificar o tipo de argumentos ou razões invocadas pelos sujeitos de diferentes idades para a utilização de cada ética (Jensen, 2008). Para concretizar esta análise, Jensen (2004) construiu um sistema de classificação dos argumentos utilizados pelos sujeitos que prevê dois níveis de codificação: num primeiro nível, destinado a avaliar o grau de utilização de cada ética pelo sujeito, as respostas obtidas são codificadas numa das éticas, autonomia, comunidade e divindade; num segundo nível de codificação, é atribuída uma categoria específica às razões apresentadas pelo sujeito para utilizar uma dada ética. Assim, por exemplo, a invocação de direitos e do bem-estar pessoal são argumentos para a ética de autonomia, os deveres para com os outros e a necessidade de ordem social são argumentos para a ética de comunidade e a consciência de Deus ou autoridade das escrituras são argumentos para a ética de divindade (Jensen, 2004).

Este modelo de classificação cultural-desenvolvimentista permite então integrar a variedade de concepções sobre os comportamentos que são ou não morais nas diferentes idades e culturas, uma vez que, por exemplo, o comportamento de suicídio em situações terminais, ou o consumo de álcool, são analisados de maneira diferente pelas pessoas que raciocinam em termos de direitos e liberdade individual, ética da autonomia, ou que dão prioridade à vontade divina ou à visão do corpo humano como o templo de Deus, ética da divindade (Jensen, 1995). Com efeito, alguns estudos evidenciaram que o padrão desenvolvimental dos argumentos morais utilizados pelos indivíduos está relacionado com a(s) ética(s) prevalecente(s) em uma determinada cultura (Jensen, 2008).

A ética de autonomia aparece em idades precoces e a sua frequência de utilização adquire estabilidade a partir da adolescência. No entanto, as razões apresentadas pelos sujeitos variam ao longo do desenvolvimento. As crianças de diversas culturas invocam os interesses ou o evitamento de prejuízos do *self* (Gilligan, 1982/1997; Snarey, 1985; Turiel, 2002; Eisenberg *et al*, 1995) ou dos outros (Haidt *et al*, 1993; Turiel, 2002) e estas preocupações com o *self* mantêm-se nos adolescentes e adultos (Eisenberg *et al*, 1995, Gilligan, 1982/1997; Haidt *et al*, 1993; Jensen, 1995, 1998a; Turiel, 2002). Contudo, os adolescentes e adultos utilizam, de forma mais consistente do que as crianças, argumentos relacionados com direitos, equidade e justiça (Killen, 2002; Walker, 1989), embora estes conceitos não tenham a mesma prevalência no raciocínio dos adultos nas diversas culturas (Snarey, 1985). Jensen (2008) conclui então pela existência de um padrão desenvolvimental relativamente estável de utilização da ética de autonomia nas diversas culturas, embora existam variações nas razões evocadas pelos indivíduos.

O grau de utilização da ética de comunidade vai aumentando com o desenvolvimento, uma vez que as crianças já expressam alguns argumentos desta ética relacionados com os costumes ou interesses familiares (Shweder *et al*, 1987), os adolescentes referem os grupos de pares e os amigos (Killen, 2002; Rubin, Bukowski & Parker, 1998; Youniss & Smollar, 1985) ou argumentos relacionados com a escola ou o trabalho e os adultos podem utilizar argumentos que consideram a sociedade como um todo (Eisenberg *et al*, 1995; Walker, 1989). Apesar das diferenças naturais entre culturas, alguns estudos verificaram também que esta tendência desenvolvimental aparece em várias culturas (*e.g.*, Jensen, 1998a, Nisan, 1987).

Quanto à ética da divindade verifica-se uma utilização diferente entre as culturas onde as entidades divinas são valorizadas e consideradas como seres onnipotentes, de sabedoria suprema e significativamente distintas dos humanos, e aquelas em que as dimensões espirituais são menos valorizadas ou nas quais as entidades divinas são menos distintas dos humanos. Nas primeiras, o grau de utilização nas crianças é baixo, mas cresce na adolescência e mantém-se estável na adultícia, provavelmente porque, nestas culturas, o conceito de divindade exige um certo nível de abstracção e, tanto os adolescentes como os adultos, expressam argumentos relativos à autoridade das escrituras, à autoridade de Deus ou a virtudes espirituais (Jensen, 2008). Nas segundas, as entidades divinas aparecem ligadas a objectos ou a actividades do

quotidiano e já é possível que a ética da divindade seja invocada pelas crianças (Jensen, 1998a).

Os estudos mostram ainda que os padrões desenvolvimentais estão integrados ou dependem da constelação de éticas mais prevalente em cada cultura. Por exemplo, contrariamente ao padrão desenvolvimental encontrado noutras culturas, naquelas em que existe uma forte pressão colectiva para a submissão à divindade, as necessidades e interesses do *self* são menos relevantes e podem até ser considerados moralmente indesejáveis (Jensen, 2008). Também nas comunidades religiosas conservadoras, os adultos raciocinam predominantemente em termos de éticas de comunidade e da divindade, enquanto nas culturas liberais tendam a prevalecer raciocínios de autonomia e comunidade (Jensen 1997, 1998a, 1998b).

Este conjunto de resultados leva a autora a concluir pela pertinência do modelo cultural-desenvolvimentista, uma vez que apela para as duas dimensões e, particularmente, para a interacção entre elas. Esta é uma conclusão à qual atribuímos um significado importante. De facto, considerar a relação entre os padrões desenvolvimentais, mais ou menos regulares, dos indivíduos das diversas culturas, e os efeitos das culturas na construção de concepções morais, mais ou menos específicas, constitui um contributo incontornável para a compreensão da moralidade no indivíduo comum.

## **2.2. Concepções personalísticas da moral**

### **2.2.1. O modelo dos quatro componentes em Rest**

James Rest (1983, 1984, 1986, Rest, Narvaez, Bebeau, & Thoma, 1999) enriqueceu o trabalho de Kohlberg, seu mestre, ao procurar melhorar a explicação dos processos psicológicos que conduzem ao comportamento moral. Ao contrário de Kohlberg, Rest procurou fundamentalmente compreender o funcionamento moral dos indivíduos comuns, afastando-se assim das concepções psicológicas cognitivo-desenvolvimentistas cujos pressupostos são de origem filosófica. Mas, a crítica de Rest (1984) alargou-se também a outras teorias psicológicas, que considerou conceptualmente reducionistas, pois enfatizam apenas alguns aspectos da moralidade negligenciando outros e, na sua perspectiva, nenhuma das teorias existentes propõe uma visão suficientemente compreensiva da moralidade.

Na análise de Rest, as teorias clássicas da moralidade centram-se sistematicamente num dos três componentes psicológicos: o comportamento (Behaviorismo), a cognição (Cognitivo-desenvolvimentismo) e o afecto (Psicanálise). Cada uma destas teorias descreve como esses componentes são determinados por diferentes processos psicológicos: o condicionamento e a aprendizagem vicariante na explicação comportamental, a equilibração, abstracção e complexidade cognitiva na explicação cognitivo-desenvolvimentista e as relações entre libido e super-ego na explicação psicanalítica. Contudo, estas perspectivas de compreensão sugerem a independência dos três componentes psicológicos, o que constitui um modelo explicativo deficiente. Ora, o que Rest (1984; Rest *et al*, 1999) nos propõe é uma compreensão da moralidade com um ponto de partida diferente, pois procura saber: O que se passa na mente de uma pessoa que age moralmente numa dada situação? Embora concorde com a psicologia behaviorista sobre a importância de estudar o comportamento, Rest elege os componentes internos, responsáveis pelo comportamento manifesto, como o foco de análise dos psicólogos da moral. Na sua perspectiva, sem se conhecerem esses componentes internos da conduta, não podemos saber se a conduta é moral, nem generalizar essa avaliação a outras situações e, por isso esta é uma preocupação essencial na compreensão, previsão e tentativa de influenciar a acção moral.

Partindo da explicação de Kohlberg, com quem trabalhou, Rest (1984) propõe uma compreensão mais realista da acção moral, partindo de quatro pressupostos fundamentais. Considera, em primeiro lugar, que a acção moral não resulta de um processo singular e unitário, mas depende de vários elementos, que designa *componentes*. Em segundo lugar, estes componentes não constituem traços de personalidade, uma vez que, a partir da acção numa determinada situação, não é possível inferir a forma como cada indivíduo analisa e age, em geral, nas situações morais. Em terceiro lugar, cada um destes componentes é sugerido pela investigação existente em diferentes domínios, mas importa agora saber: como é que o indivíduo interpreta uma dada situação? Como faz a avaliação dos diferentes aspectos da situação para escolher aquele que vai perseguir? Como é que o sujeito implementa e concretiza a sua intenção, ou seja, como define o curso moral da acção? Em quarto lugar, tanto as cognições como os afectos não existem em estado puro, pois ambas as dimensões representam os lados da mesma realidade, coexistem em cada um dos componentes, mas interagem de maneira diferente.

Com base nestes pressupostos, Rest (1984) constrói então um modelo, *dos quatro componentes*, para descrever os processos psicológicos conducentes à acção moral.

O primeiro componente, *sensibilidade moral*, inclui a construção de hipóteses sobre várias acções possíveis numa situação específica e a avaliação das consequências dessas possibilidades relativamente à afecção que causam no bem-estar das partes envolvidas. Esta avaliação depende de dimensões distintas, uma vez que, por exemplo, as pessoas têm uma sensibilidade diferencial às necessidades dos outros, dimensão afectiva, e respondem de forma distinta às situações em função da ambiguidade percebida em cada situação, dimensão cognitiva. Além disso, o tipo e a intensidade do afecto vivido na situação podem mobilizar a acção do sujeito sem requisitar os seus processos cognitivos, pois algumas situações fazem emergir emoções de grande empatia que, por si só, são suficientes para a avaliação do princípio moral a seguir (*e.g.*, encontrar uma pessoa acidentada).

O segundo componente, *juízo moral*, é relativo ao entendimento do que se deve ou é mais correcto fazer, uma certa identificação do ideal moral. A definição da obrigação, em função de um ideal ou princípio moral, depende de vários aspectos, designadamente da influência provocada pela aprendizagem das normas sociais que, até certo ponto, é prescritiva do comportamento, e da compreensão progressiva da natureza, função e finalidade do sistema social. Esta última capacidade é invocada pelas abordagens cognitivo-desenvolvimentistas de Piaget e Kohlberg, que situaram o seu desenvolvimento na consciência evolutiva das formas de cooperação, desde as mais elementares, do face-a-face, até às que integram a totalidade do sistema social, consciência que Kohlberg (1984/1992) identifica ao sentido ideal de justiça, pois procura a cooperação capaz de beneficiar reciprocamente as partes envolvidas. Mas, para Rest (1984) os ideais morais não dependem apenas de raciocínios sobre a justiça e o estágio de desenvolvimento moral, definido pela resposta a um teste, não pode prever a sensibilidade moral, nem que outros valores vão influenciar a definição do ideal moral de uma pessoa numa determinada situação. A empatia, por exemplo, tem grande importância na moralidade pelo que o raciocínio da justiça não explica o todo da moralidade.

O terceiro componente, *motivação moral*, implica a análise dos valores e ideais em competição e a escolha daquele que deve ser seguido, ou seja, a determinação de cumprir o que se pensa estar correcto. As pessoas têm normalmente consciência dos

resultados das diferentes acções que hipotetizam, cada uma delas representativa de valores e motivos diferentes e a tomada de decisão implica processos cognitivos e afectivos como, por exemplo, calcular a utilidade e os custos dos objectivos definidos, os vieses perceptivos e cognitivos gerados pelos mecanismos de defesa, o humor, a influência da empatia nas decisões, a compreensão social.

Finalmente, o quarto componente, *carácter moral*, diz respeito à execução do que deve ser feito, da decisão tomada interiormente. A capacidade de persistir e concretizar a acção escolhida depende de diversos factores como a resistência à fadiga e frustração, a capacidade de adiar a gratificação, a capacidade para lidar com dificuldades e obstáculos inesperados. Estes factores estão associados ao que alguns psicólogos designam de *forças do ego* ou *competências de auto-regulação* (e.g., Mischel & Mischel, 1976) e, nessa medida, este quarto componente está muito associado à perseverança, determinação e a um carácter forte (Rest, 1984; Rest *et al*, 1999).

Do nosso ponto de vista, o trabalho de James Rest forneceu um dos contributos mais significativos para a evolução do conhecimento psicológico sobre a moralidade. Uma conclusão que se apoia no facto de ter sido pioneiro no lançamento de algumas propostas que são hoje tendências dominantes da psicologia moral e das quais destaco três aspectos: a preocupação de estudar a moralidade a partir da perspectiva das pessoas comuns, a tentativa de integrar aspectos cognitivos e afectivos nos processos de interpretação, decisão e acção moral e, finalmente, a eleição de factores de natureza personalística, como a motivação e o carácter, na compreensão da acção moral. O seu contributo alargou indiscutivelmente a teoria psicológica da moral, abrindo fronteiras que permitiram o aparecimento de modelos explicativos que enfatizam os processos psicológicos que conduzem o indivíduo à acção moral. Entre estes, incluo as teorias da identidade moral, que serão apresentadas no capítulo 5, considerando a sua importância para as hipóteses que foram testadas em alguns estudos realizados e propostos no âmbito desta dissertação.

### **2.3. Uma análise crítica das teorias clássicas da psicologia moral**

As diferentes concepções descritas anteriormente mostram que o tema da moralidade é de definição complexa e que o seu estudo levanta múltiplas questões. Existem, em cada uma destas concepções, ênfases e limitações naturais. Analisá-las, para perceber que caminho deve tomar a investigação da psicologia moral é uma

obrigação. Uma tarefa complexa para a qual não é fácil definir critérios objectivos, dado o conjunto de questões que podem ser levantadas.

Seleccionámos contudo três questões que, pela sua pertinência intrínseca, e pela importância que lhes atribuímos para a fundamentação das nossas próprias opções sobre a investigação psicológica sobre a moralidade, constituem aspectos críticos da compreensão do funcionamento moral das pessoas. A primeira, relativa à definição do que é a moralidade, preocupa-se com a identificação das situações e dos comportamentos que podem ter qualidade moral, ou seja, que são susceptíveis de orientar o comportamento humano no sentido do bem, da justiça, do respeito, da solidariedade, da responsabilidade, do cuidado, dimensões que considero imprescindíveis à qualidade moral das pessoas. A segunda, diz respeito à definição do que é a maturidade moral e preocupa-se com os critérios que assistem a explicação do desenvolvimento psicológico neste domínio. Finalmente, a terceira questão procura analisar os processos psicológicos que induzem o indivíduo a acções morais ou, pelo menos, a uma motivação que o faz tender significativamente para o comportamento moral. Para organizar melhor a argumentação, utilizo a teoria de Kohlberg como uma referência nuclear desta análise reconhecendo-lhe a posição de centralidade que tem ocupado na investigação da psicologia moral durante várias décadas.

### **2.3.1. O que é a moral: pressupostos e limites**

A primeira destas questões elege um aspecto que consideramos crítico na teoria de Kohlberg e que incide sobre uma temática muito difícil de delimitar.

A perspectiva racionalista de Kohlberg (1984/1992), inspirada em pressupostos filosóficos, apresenta uma definição bastante restrita do domínio moral, pois circunscreve-o às questões de justiça, de direitos e deveres, aplicadas ao domínio das relações interpessoais. O autor enfatiza o domínio deontico, dos deveres negativos, aceitando a ideia que a construção moral apenas pode ser realizada através dos processos da razão.

Mas, mesmo os autores que defendem a concepção de Kohlberg consideram de alguma maneira que a sua definição necessita ser ampliada.

Orlando Lourenço (2000b, 2000c, 2002a), um dos mais convictos kohlberguianos, sugere a possibilidade de se enriquecer a definição da moral pela introdução de um domínio que valoriza o mérito ou a virtude atribuível às acções

praticadas pelas pessoas. A inclusão do domínio aretaico na compreensão moral não deixa portanto de ser uma crítica à orientação estritamente deontica de Kohlberg.

Uma proposta mais significativa para a redefinição da moral foi apresentada por Nancy Eisenberg, que demonstrou a importância da dimensão pró-social, relativa à promoção de um comportamento socialmente positivo, sustentado pela internalização de valores que permitem o balanceamento entre as necessidades do *self* e as necessidades dos outros. Uma dimensão imprescindível para a compreensão do funcionamento moral, pois este não pode depender apenas dos processos que inibem o comportamento negativo ou anti-social. Existem muitas situações que apelam para ações de ajuda, de empatia ou solidariedade e que, pela sua natureza, não carecem de exercícios reflexivos sobre direitos e deveres, equidade e justiça. Centrar a moral na dimensão dos deveres negativos, deixando de lado a sua dimensão mais positiva, do comportamento pró-social, constitui assim uma limitação conceptual importante da teoria de Kohlberg (Eisenberg 1982, 1987; Eisenberg & Fabes, 1998).

Também Carol Gilligan (1977, 1983, 1996) refere a centração na ética de justiça e dos deveres como uma limitação importante da teoria kohlberguiana. Na perspectiva da autora, existe uma outra ética ligada à responsabilidade e ao cuidado. Contudo, os seus estudos causaram muita polémica pela associação que fez entre as duas éticas e o género: justiça e deveres seriam próprios dos homens e responsabilidade e cuidado caracterizariam a moral feminina. Apesar da fraca evidência empírica encontrada para esta hipótese, o seu trabalho reforçou a argumentação que o domínio moral não se esgota nos pressupostos defendidos por Kohlberg e que as dimensões relacionais de cuidado, de compromisso e de responsabilidade devem ser incluídas no domínio moral.

Na nossa perspectiva, a dimensão do cuidado e da responsabilidade pode ter uma influência tão importante na orientação e regulação do comportamento humano como a que é produzida pela dimensão ligada aos direitos e deveres e à equidade, organizadores do sentido de justiça. Uma convicção que é apoiada pelos resultados encontrados por Skoe relativamente ao papel do raciocínio do cuidado no desenvolvimento moral e que mostram como o pensamento sustentado em princípios internos de bondade e de preocupação com o bem-estar das pessoas constitui uma dimensão importante do domínio moral (Skoe, 1988; Skoe & Marcia, 1991; Skoe & von der Lippe, 2002).



Sem discutir o aspecto essencial da definição kohlberguiana de moral, a justiça e a relação de direitos e deveres, Turiel e seus colaboradores argumentaram que esta teoria confundia domínios do conhecimento social, o que os levou a propor a existência de três domínios, moral, convencional e pessoal (Nucci, 1981; Smetana, 1981a, 1981b, 1982, 1983; Turiel, 1983; Tisak & Turiel, 1988; Turiel *et al*, 1987) e Larry Nucci (1981). Um argumento que implica a distinção entre convenções e regras, socialmente aprendidas, e os pressupostos, próprios da moral, ligados à justiça, à equidade e aos direitos. Considerando que estes dois domínios do conhecimento social se interpenetram na avaliação que as pessoas fazem das situações sociais e na acção que empreendem, Turiel busca uma definição de moral que represente um compromisso entre os aspectos filosóficos associados ao racionalismo deontico, que não rejeita, e uma dimensão relativa à aprendizagem social que enfatiza os aspectos culturais e estruturais dos sistemas sociais. Mais precisamente, uma vez que as pessoas de diferentes culturas e em diferentes posições do tecido social não constroem sistemas de significação e compreensão social equivalentes, estas diferenças socioculturais influenciam o raciocínio e a acção moral.

Contudo, a teoria dos domínios revela-se frágil relativamente ao reconhecimento das implicações morais dos comportamentos convencionais e pessoais, uma vez que, como afirma Walker (2004a, 2004b), qualquer situação que gere prejuízo, injustiça ou mal-estar pode ser considerada como imoral. Embora Turiel tenha razão quando chama a atenção para a necessidade de não se restringir a moral ao domínio dos direitos e da justiça, tal como Kohlberg o fez, não terá valorizado suficientemente a dimensão moral de outras situações que incorporou noutros domínios. No fundo, Turiel não conseguiu concluir o seu objectivo de descrever uma nova concepção de moralidade. Não obstante, deixou um contributo notável para o estudo da moral ao enfatizar a necessidade de uma compreensão dos processos efectivos que as pessoas comuns, de várias culturas e posições sociais, utilizam para orientarem o seu comportamento.

A pertinência de um olhar culturalista sobre a moral foi particularmente explorada pelo antropólogo Richard Shweder, que nos propõe um dos mais interessantes contributos para a análise dos processos psicológicos que as pessoas utilizam nas suas decisões morais (Shweder 1982a, 1982b, 2003, Shweder *et al*, 1987; Shweder *et al*, 1997; Shweder *et al*, 1981). Este autor considera que a moral racionalista e deontica de Kohlberg está limitada por princípios típicos da cultura ocidental, onde se

valoriza a autonomia e a individualidade. Porém, ao estudar outras culturas, encontrou outros conceitos de moralidade como, por exemplo, a importância da comunidade e da divindade. Uma conclusão que apenas foi possível pela orientação que deu ao seu trabalho, estudar o pensamento e a acção moral das pessoas de diversos contextos culturais, e que abriu o estudo da moral à preocupação com o funcionamento dos grupos, das instituições sociais e do próprio sistema social e, ainda, dos componentes espirituais associados a uma dimensão de transcendência.

Ora, esta perspectiva culturalista, que enfatiza o papel dos diferentes ambientes e agentes de socialização, alimenta necessariamente o debate entre o universalismo e o relativismo ético e moral. Para Kohlberg (1984/1992), a moralidade apenas pode ser concebida por relação a pressupostos filosóficos que asseguram o universalismo ético e o tratamento de todas as pessoas como fins, ou seja, em igualdade. Esta noção é partilhada por Lourenço (2002a), que sinaliza o perigo do relativismo cultural de valores se transformar num relativismo ético, que legitimaria qualquer posição e traria consequências morais negativas. Uma afirmação de pertinência incisiva para o estudo da moral. Mas, se não podemos ficar restringidos a uma moral definida apenas por pressupostos filosóficos que remetem para princípios éticos cuja universalidade é muito discutível, também não podemos fechar os olhos aos perigos de uma concepção que pode abrir portas à legitimidade relativista. No limite, correr-se-ia o risco de um relativismo ditado pela consciência individual, capaz de fazer o sujeito navegar com tranquilidade nas águas da instrumentalidade, do poder arbitrário, da injustiça, da unilateralidade, da falta de solidariedade; no fundo, da perda de equilíbrio entre indivíduo e sociedade, entre ego e alter, absolutamente necessária em qualquer contexto histórico-cultural, tanto ao indivíduo como à sociedade. E, tal como a história da humanidade nos tem mostrado, os desequilíbrios na relação entre individualidade e colectividade, constituem um problema de difícil solução no contexto das tensões que existem actualmente, no mundo contemporâneo. Parece-nos contudo indiscutível a necessidade de adoptar uma conceptualização da moral que inclua o domínio pró-social, as convenções, a interdependência social e a espiritualidade.

Em defesa das possíveis limitações da teoria de Kohlberg, Lourenço (2002a) refere ainda a natural condição etnocêntrica do pensamento, sempre ancorado ao espaço e ao tempo em que é produzido. Na nossa perspectiva, um argumento com algum sentido. Mas, a teoria de Kohlberg, assente na epistemologia genética, tem subjacente uma ambição de universalidade. E, se é verdade que ela não perde o valor por estar

associada a uma filosofia de vida particular, a utilização deste argumento parece a assumpção de uma limitação, não só da teoria de Kohlberg como de qualquer teoria do conhecimento social que pretenda a universalidade. Tal como Sousa Santos (1997) evidenciou, até a declaração dos direitos humanos necessita de um ajustamento à sua tendenciosidade ocidentalista. Dito de outro modo, temos muitas dúvidas sobre a possibilidade do conhecimento social, e designadamente do domínio moral, ser apenas explicado por uma teoria genética e estruturalista, como a que Piaget construiu e aplicou ao conhecimento do mundo físico.

Seja como for, permanecer numa análise dicotomizada das teorias que melhor explicam o funcionamento moral das pessoas não ajuda a melhorar a nossa compreensão deste domínio. O confronto entre a teoria cognitivo-desenvolvimentista e outras teorias, como a culturalista, não tem que atribuir a verdade exclusiva a uma delas. Pois se a teoria de Kohlberg, centrada na génese e evolução do conhecimento, apela a um sujeito epistémico que nos ajuda a compreender os padrões gerais do desenvolvimento moral, se quisermos compreender a moralidade do indivíduo real, temos que fazer apelo a um sujeito psicológico que apenas outras teorias poderão explicar. Da mesma forma que a compreensão do desenvolvimento cognitivo beneficia com a complementaridade entre a perspectiva genética de Piaget e a teoria sociocultural de Vygotsky, o conhecimento da moralidade necessita de outras perspectivas que busquem uma melhor compreensão do modo como as pessoas comuns constroem a sua moralidade em relação com os contextos onde vivem, onde aprendem as normas sociais, onde constroem uma noção do sistema social em função da sua posição individual e dos grupos a que pertencem. A moral, como qualquer outra dimensão psicológica, é construída na interacção do indivíduo com os seus ambientes de socialização. Dito de outro modo, não é possível construir a mesma noção de moralidade quando se pertence a grupos sociais, étnicos, religiosos com diferentes estatutos, poder e prestígio no sistema social (Turiel, 2002).

O caminho da investigação moral poderá assim estar melhor representado por perspectivas como a de Jensen (2009) que, ao descrever diferentes padrões desenvolvimentistas para as éticas descritas por Shweder (1982b; Shweder *et al*, 1987; Shweder *et al*, 1997), trouxe conhecimento novo e significativo. Com o seu trabalho mostra que há uma lógica desenvolvimental, mas que existe igualmente um contexto cultural que influencia a construção dos sujeitos em função da predominância ética diferenciada nas várias culturas. Com o seu trabalho percebe-se a necessidade de, a

exemplo de outras áreas da psicologia como o desenvolvimento da cognição e do *self*, se explicar o desenvolvimento moral por perspectivas que consideram a cultura como uma variável crítica onde aquele ocorre.

As diferentes propostas que foram tentando complementar a teoria de Kohlberg, com mais ou menos crítica aos seus pressupostos fundamentais, estão principalmente focadas na apresentação de outros domínios capazes de serem incluídos na delimitação do que é a moral. Rest (1983, 1984), com a introdução de processos ligados ao *self* ou personalidade, como a motivação moral e o carácter moral, e a menção a uma interação entre processos cognitivos e afectivos na explicação do funcionamento moral, terá sido porventura aquele que abriu espaço para uma mudança conceptual na psicologia moral.

Mas, talvez seja desejável simplesmente reler Piaget (1932/1984) e aproveitar o que a sua visão genial já deixava transparecer, ou seja, que a moral se fundamenta na emoção e na vontade, arquétipos da reciprocidade. A cognição dá à criança a possibilidade de operar e compreender as situações num plano progressivamente mais abstracto, sem o qual nunca conseguiria construir uma visão da realidade social suficientemente ampla para romper as fronteiras das necessidades e das perspectivas emocionais e concretas do *self* infantil. Embora Kohlberg tenha referido a integração do desenvolvimento moral no desenvolvimento da personalidade, nunca explicou como isso aconteceria, afastando-se claramente para a descrição de uma consciência epistémica. Ao invés, Piaget, sem ter descrito a construção moral na adolescência e adultícia, deixou-nos hipóteses importantes sobre o possível papel das emoções e da personalidade no desenvolvimento moral, designadamente, que a cognição permanece contudo uma condição necessária, mas não suficiente, para a construção de um sistema de valores pessoais baseado na autonomia moral e integrado na personalidade.

### **2.3.2. A maturidade moral**

O segundo aspecto que julgo importante discutir tem a ver com a definição de um *telos* para o desenvolvimento moral. Uma concepção forte de desenvolvimento psicológico, como a que é proposta pela teoria de Kohlberg, necessita de definir um nível máximo de maturidade relativamente ao qual poderá ser avaliado o nível de desenvolvimento de cada indivíduo com base em critérios formais e lógicos que permitem distinguir o nível de equilíbrio, diferenciação e abstracção dos seus raciocínios.

Kohlberg (1976, 1984/1992) definiu a maturidade moral através de uma orientação para princípios éticos universais que marca um nível de desenvolvimento sócio-cognitivo capaz de realizar o balanceamento ideal de todas as posições em confronto, reversibilidade, um sentido de justiça que pode ser aplicado em todos os contextos, universalidade, e que tende para a preocupação com o maior bem para a maioria de pessoas, equidade. Nesta concepção, o *telos* desenvolvimental é portanto representado pela fidelidade a princípios morais abstractos e universais apenas alcançável através do desenvolvimento de estruturas cognitivas igualmente abstractas. Uma perspectiva filosoficamente legítima, relativamente desejável, mas pouco realista na relação com o mundo contemporâneo, uma vez que a maioria das pessoas nem sequer se aproxima deste nível de moralidade. Aliás, o estágio 6, que propõe na sua teoria, foi retirado na revisão do manual de classificação do desenvolvimento moral realizada por Colby e Kohlberg (1987a, 1987b) e mesmo o estágio 5, representativo da moral pós-convencional, tem uma expressão reduzida na população.

Uma das alternativas mais interessantes à conceptualização de estruturas cognitivas abstractas como motor do desenvolvimento moral foi descrita recentemente por Jensen (2008), uma psicóloga adepta das teses culturalistas de Shweder. Contudo, Jensen concebeu um modelo, designado de duas lentes, que procura analisar as relações entre as regularidades que caracterizam o desenvolvimento e as especificidades determinadas pelos contextos culturais. Assim, a autora admite uma maturidade moral que varia em função das éticas dominantes em cada cultura, mas o desenvolvimento de cada uma dessas éticas é marcado por uma sequência cognitiva e estrutural.

Embora ambos consideram o raciocínio como o processo fundamental de compreensão social, o confronto entre Kohlberg e Jensen situa-se portanto na discussão entre a universalidade e a diversidade ética.

### **2.3.3. As relações entre a cognição e a acção moral**

Este aspecto, o terceiro que elegi para a análise das concepções psicológicas do funcionamento moral, constitui o elemento nuclear para compreender a motivação para a acção moral. A questão da motivação moral tem sido uma das mais discutidas e mais polémicas na psicologia da moralidade e, durante muitos anos, foi circunscrita à análise da relação entre o pensamento e a acção moral. Dito de outro modo, a investigação sobre a motivação moral tem subjacente a interrogação sobre a qualidade da cognição como variável preditora determinante da acção moral: será que os processos cognitivos,

para além de promoverem o raciocínio moral (*e.g.*, Kohlberg & Candee, 1984; Walker, 1980), podem determinar, por si só, uma acção consistente com o juízo construído pelos indivíduos numa determinada situação? Esta interrogação reflecte aliás uma preocupação antiga explicitada no problema da inconsistência, filosoficamente designado de *acrasia*, que remete para a falta de vontade e/ou de motivação para se executar o que se considera como correcto ou justo.

Piaget (1932/1984) estudou a moral pela observação do comportamento das crianças nos jogos com regras. Para ele, era tão importante analisar a prática das regras (acção) como a consciência das regras (cognição). Mas, ele próprio verificou que as crianças, apesar de considerarem as regras intocáveis, nem sempre as praticavam. O conhecimento das regras parecia anteceder a acção moral de as cumprir ou, dito de outro modo, o conhecimento das regras sociais não era suficiente para garantir a acção moral.

Mas, o que pensa Kohlberg sobre esta questão? Como foi dito antes, a sua posição essencial centra-se na convicção de que o indivíduo tem uma tendência natural para a justiça aplicando-a à medida que possui o conhecimento moral necessário para tal. O estágio de raciocínio moral é portanto considerado um bom preditor da acção moral (Kohlberg, 1976). E quais são os processos psicológicos responsáveis por essa relação? Kohlberg (1980) definiu as condições que conduzem o indivíduo do pensamento à acção moral: primeiro, adquire um determinado nível de raciocínio lógico, depois, um certo nível de perspectiva social e, finalmente, um certo nível de raciocínio moral. A acção é portanto consistente com os níveis progressivos de descentração sócio-cognitiva e com a capacidade superior para analisar as situações morais, o que significa que a consistência entre pensamento e acção moral aumenta com o desenvolvimento do raciocínio moral (Gerson & Damon, 1978; Kohlberg, 1980, 1984/1992, Kohlberg & Candee, 1984; Rhoads & Bailey, 1983).

Lourenço (2002a) explica o fenómeno observado por Piaget considerando que as crianças não possuem o conhecimento moral necessário, dada a limitação do seu pensamento pré-convencional. Esta noção de conhecimento moral, utilizada por Kohlberg, apela para a ideia socrática de “quem conhece o bem, escolhe o bem”, ou seja, para uma gnose que “não é o conhecimento vulgar ou a aceitação de crenças convencionais, é o conhecimento filosófico ou a intuição da forma ideal de bem” (1980, p. 26). Tal forma de conhecimento implica portanto a adopção de um ponto de vista moral, de princípios éticos universais (Lourenço, 2002a).

Contudo, Eisenberg (1987), ao analisar um conjunto de estudos realizados na área da moralidade, apenas encontrou uma evidência parcial de relações positivas entre a cognição e a acção moral. Na mais completa revisão feita sobre este tema, Blasi (1980) verificou uma relação estatística entre pensamento e acção moral, embora esta não se aplicasse a todos os domínios do comportamento, uma conclusão que, do nosso ponto de vista, merece uma análise cuidada pois uma das limitações da teoria de Kohlberg é o encarceramento na perspectiva deontica da moral, negligenciando aspectos que podem ser importantes para uma concepção de moralidade das pessoas comuns. Pensamos, portanto, que estes dados mostram que a cognição moral, sendo importante, não constitui uma garantia tão forte da acção moral como os kohlberguianos sugerem, uma vez que a sua qualidade preditora varia consoante os temas e situações morais estudados. Por exemplo, parece evidente que, para discutir assuntos de direitos humanos a nível abstracto, é necessária uma cognição evoluída; mas, para ajudar uma pessoa em sofrimento, para agir em defesa de uma pessoa que está a ser vitimizada, não são necessários processos cognitivos superiores, tal como Hoffman (1982, 1988, 2000) comprovou, pois são provavelmente situações que, para além dos processos cognitivos, requerem a participação de outros componentes do desenvolvimento psicológico. Esta análise permite igualmente concluir que alguns resultados encontrados pelos defensores da teoria de Kohlberg permanecem limitados ao tipo de moralidade que estudaram e aos objectivos definidos, uma vez que esses estudos incidiram apenas na capacidade cognitiva para resolver situações dilemáticas e deixaram de lado a investigação sobre o modo como as pessoas agiriam em determinadas situações morais. Dito de outro modo, existe coerência entre objecto e método na abordagem kohlberguiana, mas o seu objecto de estudo não é a acção moral e, por isso, os resultados que apoiam a teoria de Kohlberg dificilmente seriam replicados em estudos sobre a acção moral ou a motivação para agir moralmente. Contudo, é fundamental aprofundar ainda este debate.

Kohlberg e Candee (1984) afirmam que o desenvolvimento do raciocínio pode conduzir o indivíduo a acções morais mais consistentes, ou seja, a agir tal como pensam. Esta consistência moral progressiva é explicada pelo facto das pessoas com raciocínio moral mais desenvolvido terem mais facilidade em transformar os seus juízos deonticos, orientados apenas para o dever, em juízos de responsabilidade, onde a noção de dever é acompanhada pelo compromisso interno de fazer, de agir (Kohlberg, 1984/1992; Kohlberg & Candee, 1984). Porém, Kohlberg e Candee (1984) reconheceram também que nem sempre a pessoa vive de acordo com os seus princípios

morais, o que mostra uma inconsistência do seu próprio pensamento sobre a relação entre a cognição e a acção moral que tem sido motivo de diversas análises.

Para Lourenço (2000a), um dos factores explicativos pode estar ligado ao papel dos juízos aretaicos, relativos ao valor, mérito ou virtude atribuída à escolha moral. Na nossa perspectiva, o facto de mesmo os sujeitos de nível moral superior (pós-convencional) nem sempre apresentarem consistência entre cognição e acção moral, pode contudo indicar a intervenção de outros processos psicológicos na relação entre estas duas dimensões. Kohlberg e Candee (1984) referem um componente, que designam controlos do ego e onde incluem a atenção, a inteligência e a capacidade de adiar a gratificação, três componentes em que apenas o último não tem uma natureza predominantemente cognitiva. Embora estes autores nunca tenham aprofundado a descrição do papel que os elementos egóicos desempenham na acção moral, pudemos encontrar aqui uma abertura para a inclusão de outros componentes psicológicos na compreensão da motivação moral.

Se a descrição dos processos psicológicos que participam na avaliação, decisão e acção moral constitui um dos aspectos críticos do trabalho de Kohlberg, diversos investigadores estudaram também este problema e propuseram respostas alternativas (*e.g.*, Bergman, 2002, 2004; Blasi, 1983, 1984, 1989, 1995; Colby & Damon, 1992, 1995; Rest, 1984, 1986; Rest *et al.*, 1999; Walker, 2004a, 2004b).

A investigação orientada pelas teorias da aprendizagem social chama a atenção para a importância de se estudar a acção moral e de se considerar o efeito dos processos de condicionamento, de vicariância e de modelagem. Mostram, por exemplo, que a orientação moral da criança pode ser influenciada pela exposição tanto a situações reais (Bandura, 1991; Bandura & McDonald, 1963; Cowan, Langer, Heavenrich, & Nathanson, 1969), como à narrativa dessas situações (Walker & Richards, 1976). Nos estudos de Bandura e McDonald (1963), as crianças mudam as suas decisões em função da orientação dos adultos, resultados estes que apoiam a ideia que a cognição, enquanto estrutura de conjunto, não constitui uma variável tão determinante como as perspectivas cognitivo-desenvolvimentista o defendem. Para Bandura (1977), o teórico mais importante da aprendizagem social, não há especial motivação para alguém ser moral, mas as pessoas respondem pela aprendizagem elicitada pelos reforços ou oportunidades de modelagem que o ambiente social lhes oferece.

Rest (1984, 1986; Rest *et al.*, 1999), considerando também que a acção moral não é produzida por um processo singular unitário, desenvolveu o modelo dos quatro



componentes, onde inclui a sensibilidade moral, a motivação moral e o carácter moral como variáveis mediadoras dos processos psicológicos conducentes à acção moral. A compreensão da motivação moral apela portanto para aspectos de natureza afectiva (humor, empatia, emoções morais), egóicos (actuação dos mecanismos de defesa que podem causar distorção perceptiva) e sociais (força do colectivo social, experiências de cooperação e de justiça).

Segundo Lourenço (2002a), os quatro componentes de Rest para explicar a acção moral são similares aos que foram definidos por Kohlberg e Candee (1984) e nada acrescentam de novo. Contudo, no modelo de Rest (1983, 1984), o carácter moral é relativo a características pessoais, como a força de vontade, que não têm obrigatoriamente uma dimensão moral. Bergman (2002), por exemplo, aceita a semelhança entre o segundo e o terceiro componentes deste modelo e, respectivamente, os juízos deonticos e juízos de responsabilidade de Kohlberg, mas assinala que o último componente é claramente de natureza não moral, residindo aí uma diferença substancial no pensamento dos dois autores. Preconiza ainda a necessidade de se atribuir um papel mais importante à dimensão motivacional, ideia também partilhada por Staugham (1983), que contrapõe o internalismo extremista de Kohlberg a um internalismo moderado de Rest. Mais precisamente, o conhecimento moral necessário e suficiente apoiado pela capacidade cognitiva, considerado por Kohlberg como responsável pela acção moral, é visto por Rest como dependente da existência de outros valores em competição. Tal como Bergman (2002) e Staugham (1983), consideramos que o modelo de Rest ao atribuir um papel importante à motivação e à personalidade abre uma perspectiva particularmente interessante de compreensão da motivação para a acção moral.

Também para Walker (2004a), uma das consequências da tradição filosófica na psicologia da moralidade é representada pela dualidade entre a razão e a emoção, a razão enquanto dimensão nuclear da construção moral, as emoções e os componentes de personalidade enquanto factores de perturbação que deveriam ser superados. Ora, esta perspectiva tem sido largamente criticada e o modelo de Rest tem uma qualidade heurística que não deve ser ignorada precisamente porque preconiza a integração das emoções na compreensão da moralidade.

Eisenberg (1995), depois de desenvolver a sua teoria do raciocínio pró-social, foi progressivamente incorporando aspectos da personalidade, como as emoções (empatia, simpatia, angústia, culpa) e as dimensões motivacionais na sua concepção da

moral. Por outro lado, também Hoffman (1975, 1982, 1988) enfatizou o papel da empatia no funcionamento moral em geral, e no comportamento pró-social em particular, uma vez que as emoções empáticas são fundamentais na construção de um sentido cognitivo do outro como distinto de si próprio (Hoffman, 2000). Contudo, os trabalhos que mais contribuíram para a inclusão das emoções na compreensão da motivação moral são os estudos sobre o designado *paradigma do vitimizador feliz/infeliz* (e.g., Arsenio, 1988; Arsenio & Kramer, 1992; Lourenço, 1997, 1998, 2000a, 2001; Murgatroyd & Robinson, 1993, 1997; Nunner-Winkler & Sodian 1988) que iremos debater no próximo capítulo.

Para compreenderem a acção moral, Kohlberg e Candee (1984) invocam também competências não morais, os controlos do ego, mas a acção para agir moralmente pressupõe uma motivação deontica e o modelo não atribui um papel explícito às funções ligadas ao *self*.

Na nossa perspectiva, o trabalho de Rest abriu, portanto, uma conceptualização mais alargada e mais realista do funcionamento moral, que constitui um ponto de viragem na teoria e na investigação sobre este domínio, uma vez que colocou a acção moral no centro do debate e mostrou a importância de se considerarem processos relativos ao funcionamento do ego, como as emoções, a motivação e as dimensões de personalidade ou identidade.

Pensamos, contudo, que esta perspectiva mais alargada e mais realista do funcionamento moral era já anunciada por Piaget (1932/1984). Para ele, a cooperação constitui o elemento central do desenvolvimento moral, pois permite construir um conhecimento baseado na mutualidade, no reconhecimento recíproco de direitos e deveres e aceder assim à noção de justiça. Mas, Piaget refere também a *vontade* como um componente importante na construção de processos psicológicos de auto-controlo, associados à construção de um sistema próprio de ideais e valores, centrados na dimensão de reciprocidade e responsáveis pela formação da personalidade. Na sua perspectiva, a construção moral e a formação da personalidade fazem então parte do mesmo processo, o que implica que, tanto o juízo moral espontâneo, como a motivação para a acção moral constituem expressões da identidade pessoal e não podem ser explicados por componentes específicos e relativamente independentes dessa identidade.

As conceptualizações psicológicas da moralidade que enfatizam o papel das emoções morais e da identidade moral, desenvolvidas nos quarto e quinto capítulos

desta dissertação, constituem uma parte substantiva da nossa argumentação a favor da necessidade de compreensão da motivação para agir moralmente. Por agora, argumentamos apenas que a cognição parece ser insuficiente para explicar o funcionamento moral quando, mais do que analisar o modo como as pessoas resolvem dilemas hipotéticos de justiça, o objectivo é compreender como podem dirigir o curso da sua acção num sentido moral. A análise das concepções clássicas da psicologia moral guiou-nos para uma compreensão alternativa do funcionamento moral, uma vez que nos levou a concluir que a investigação psicológica do desenvolvimento moral não pode ficar restrita nem ao domínio deontico, nem à cognição e levou-nos ainda a colocar a hipótese que faz sentido considerar também o papel das emoções e da identidade que caracterizam o sujeito psicológico.

## **Capítulo 3 – O estudo da moralidade através das emoções**

O aparecimento do estudo das emoções na investigação da Psicologia moral está relacionado com a noção de que estas são parte importante do processo de tomada de decisão que os indivíduos adoptam em situações de natureza social. Contudo, esta concepção do papel que as emoções desempenham na competência social, não sendo a única, não é igualmente pacífica, pelo que importa analisar como podemos conceptualizar a relação entre as emoções e a competência social.

### **3.1. O papel das emoções na competência social**

A perspectiva clássica sobre as emoções, conhecida como *teoria das emoções diferenciais*, afirma a existência de um conjunto fundamental de emoções no equipamento biológico do indivíduo, que está presente no início da vida, e das quais irão derivar todas as outras competências emocionais adquiridas no curso do desenvolvimento. Assim, todas as emoções consideradas secundárias ou sociais como, por exemplo, o orgulho, a inveja, a vergonha, a culpa, seriam derivadas das emoções primárias como a ira, a tristeza, o prazer ou a surpresa (Izard, 1977).

Mas, como se processa esta transposição das emoções primárias para as emoções secundárias?

Abe e Izard (1999) consideram que o aparecimento de emoções secundárias ou sociais resulta da emergência da representação cognitiva e do processo de aquisição progressiva de auto-consciência pela criança. Mais precisamente, as emoções e as cognições são consideradas sistemas independentes, embora a sua influência recíproca contribua para a adaptação social da criança. Contudo, do ponto de vista ontogenético, as emoções são mais precoces do que as cognições pelo que a influência das primeiras nas segundas é maior do que a influência de sentido inverso. Um exemplo desta perspectiva é o papel das emoções na promoção das interações sociais: o interesse do bebé no estabelecimento de uma relação com o seu cuidador promove a organização de comunicações alternadas que, por sua vez, promovem a aquisição da tomada de perspectiva afectiva e da intersubjectividade primária.

Embora este exemplo dê suporte à noção que as emoções são determinantes para a competência social existem outras situações onde essa primazia pode ser questionada. Abe e Izard (1999) referem-se ao papel da vergonha e da culpa, ambas emoções morais, na prevenção da transgressão de normas sociais em diversos contextos e, também, na promoção do auto-conhecimento pela interiorização dessas normas. Mais precisamente,

as crianças fazem uma auto-avaliação dos seus comportamentos, o que as leva a adquirir essas emoções morais que, conseqüentemente, promovem o auto-conhecimento.

Contudo, parece-nos bastante discutível que a compreensão moral resulte de um processo maioritariamente influenciado pelas emoções, uma vez que a auto-avaliação dos comportamentos já está impregnada de uma compreensão das situações sociais e, particularmente, dos sinais emitidos pelos adultos e pelos pares com os quais a criança interage nos diversos contextos sociais. A emergência de emoções secundárias necessita portanto da aquisição da consciência, ou sentido básico de *self*, que requisita uma compreensão também cognitiva e dificilmente pode ser vista como uma competência fundamentalmente derivada das emoções primárias.

Uma perspectiva completamente diferente, quase oposta, é proposta pela *teoria dos sistemas dinâmicos* ou *teoria social das emoções* (Fogel et al, 1992), que nega a origem inata das emoções, assim como a sua qualidade de estados internos, em favor da noção de emoção como um processo dinâmico que resulta da interacção entre o indivíduo e o contexto social. Parece-nos contudo absurda a negação do que é óbvio, que existe um equipamento emocional à nascença, que é necessário para a sobrevivência humana e que, nos primeiros meses de vida, sofre ainda modificações já inscritas na herança genética. A tentativa de enfatizar o papel do ambiente na aprendizagem emocional e, conseqüentemente, na forma como os sujeitos se comportam não nos deve portanto impedir de reconhecer a natureza inata de algumas emoções, não todas, que fazem parte do equipamento humano.

Do nosso ponto de vista, para compreender como as emoções podem constituir processos importantes da competência social, será mais realista tentar integrar os dois componentes fundamentais do desenvolvimento emocional, o hereditário e o ambiental, uma vez que algumas emoções estão presentes desde o nascimento ou nos primeiros meses de vida e outras apenas são adquiridas a partir do terceiro ano de vida. Por exemplo, a dor, o contentamento, o interesse e o nojo, a raiva, a tristeza, a alegria, a surpresa e o medo, são emoções primárias ou inatas, que resultam fundamentalmente da maturação biológica e que reflectem estados internos que permitem ao indivíduo humano comunicar com o ambiente. Contudo, existe um outro conjunto de emoções, secundárias, como a vergonha, o orgulho a culpa e a inveja, cuja emergência e desenvolvimento resulta da aprendizagem de regras, convenções e normas sociais que ocorre no decurso da interacção entre o indivíduo e o ambiente social onde está inserido e que, por isso, são também designadas emoções sociais ou morais. Estas emoções

necessitam que o sujeito adquira a consciência de si, ou seja, que proceda a uma actividade de auto-avaliação que é guiada pela sua capacidade de internalizar os sinais que recebe do seu ambiente social. A competência social, embora não desligada de estados internos básicos como o medo, a raiva, a alegria, etc., está então muito associada à aprendizagem e domínio das emoções morais que funcionam, frequentemente, como reguladores selectivos do comportamento humano.

Segundo Lazarus (1991), as emoções têm uma função adaptativa, uma vez que cada categoria de emoção, seja primária, seja secundária, está ligada a uma dimensão relacional central de que são exemplos a ligação entre a culpa e a transgressão de um imperativo moral ou a associação entre a ansiedade e a vivência de uma situação de incerteza ou ameaça. Por sua vez, esta unidade, constituída pela emoção e pelo respectivo tema relacional está associada a um processo de auto-avaliação, pelo indivíduo, da sua relação com o ambiente, que o leva a experimentar um estado pessoal e relacional de tonalidade mais positiva ou mais negativa, ou seja, mais marcado por emoções de alegria ou orgulho ou por emoções de tristeza, culpa ou ansiedade. Este processo de auto-avaliação é complexo pois, para além da polaridade positiva ou negativa, implica várias dimensões de avaliação e, por isso, podem distinguir-se duas grandes categorias, os *processos de auto-avaliação primários* e *secundários*. Os processos primários centram-se na auto-avaliação da importância e do grau de congruência entre os objectivos do indivíduo e o nível de envolvimento do seu ego na perseguição desses objectivos; os processos secundários centram-se na auto-avaliação das expectativas de futuro, do potencial de adaptação que o sujeito se atribui e do nível confiança que sente para alcançar essas metas. Ora, as várias emoções alimentam este complexo processo de auto-avaliação e, conseqüentemente, induzem diferentes disposições motivacionais, ou seja, diversas tendências para determinados cursos de acção. A emoção e a motivação são portanto indissociáveis, pois é através do processo dinâmico de interacção entre o indivíduo e o ambiente que emergem os objectivos que aquele vai perseguir e que fornecem a tonalidade aos diferentes tipos de emoções que sente. Estes processos emotivo-motivacionais estão intrinsecamente ligados ao *self*, designado por Lazarus (1991) *identidade do ego*, que assume um papel de supervisor, pois é ele que experimenta sentimentos, que dá sentido aos objectos e às pessoas, que atribui graus de importância aos acontecimentos, que se adapta às circunstâncias, que avalia o nível de controlo que tem sobre os resultados, etc.

Esta perspectiva relacional das emoções foi enriquecida pelo trabalho de Campos, Mumme, Kermoian e Campos (1994) que valorizam ainda mais o papel do ambiente social na eliciação de emoções. Para estes autores, há quatro dimensões fundamentais que dão significado às experiências das pessoas: a relação da situação com os objectivos do indivíduo; as respostas sociais que recebe dos outros como, por exemplo, a sua reacção emocional que o indivíduo pode interpretar como uma avaliação de si próprio; a tonalidade hedónica da própria situação, que se pode hipoteticamente situar num contínuo entre uma interacção muito desagradável e uma interacção muito afectuosa; e, finalmente, as memórias pessoais de acontecimentos similares.

O processo de significação das situações sociais realizado pelos indivíduos, descrito por Campos *et al.* (1994), parece ser convergente com o processo de auto-avaliação referido por Lazarus (1991), pois ambos são responsáveis pela eliciação de emoções fundamentais de aprovação e desaprovação, que promovem a aquisição e o desenvolvimento das emoções morais que se revelam como poderosas forças de motivação do comportamento.

A valorização das emoções enquanto processos psicológicos que guiam as respostas adaptativas do indivíduo a problemas sociais apela para a concepção funcionalista das emoções (Saarni, Mumme & Campos, 1999; Keltner & Gross, 1999). Mais precisamente, as emoções podem constituir-se em interfaces, de natureza transaccional, entre o sujeito e o ambiente (Fridja, 1986), dando assim importantes contributos para a resolução de problemas em vários níveis de análise (Keltner & Haidt, 1999): a nível individual, preparam o sujeito para responder a situações de interacção social como, por exemplo a vergonha, que informa o sujeito sobre o seu baixo estatuto social, orientando-o para o pedido de desculpa; a nível diádico, a compreensão da comunicação de emoções, através da expressão facial, gestual ou verbal, ajudam a coordenar as interacções sociais; a nível grupal, favorecem a compreensão dos limites e das regras de funcionamento dos grupos sociais, a identificação dos seus membros e a negociação do estatuto e do papel do sujeito dentro do grupo; a nível cultural, desde o nascimento e através da acção parental, as emoções contribuem para a aprendizagem das normas e dos valores e para a construção de uma identidade cultural. Podemos portanto concluir que, na perspectiva funcionalista, as emoções desempenham um papel importante na compreensão das situações sociais e na orientação das respostas do indivíduo.



A relação das emoções com a aprendizagem social, e particularmente com a aprendizagem de normas e de regras de conduta, foi analisada em alguns estudos que concluíram que as experiências emocionais constituem sistemas de orientação interna que interferem na avaliação que os indivíduos fazem dos acontecimentos e, também, na sua motivação para a acção. Um exemplo relevante é o facto de as crianças tenderem a exhibir comportamentos consistentes com o tipo de emoções que anteciparam para determinado acontecimento (*e.g.*, Brown & Dunn, 1992; Dunn & Hughes, 1998). Assim, as emoções envolvem processos de adaptação e desempenham, por um lado, funções intra-psíquicas essenciais aos processos de categorização das situações e, por outro lado, funções interpessoais de regulação da conduta individual como, por exemplo a leitura de gestos e de comportamentos que facilita o acesso ao estado emocional dos outros. Podemos concluir que as emoções têm um papel significativo na organização e orientação da regulação intrapsíquica e interpessoal (Campos, Barrett, Lamb, Goldsmith & Steinberg, 1983), pois constituem “importantes sistemas de orientação interna capazes de avaliar acontecimentos e motivar a acção humana” (Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler & Ridgeway, 1986, p. 530).

Assim sendo, a integração do conhecimento moral em emoções apropriadas pode aumentar a probabilidade do indivíduo agir em conformidade com esse conhecimento moral, o que permitiria uma melhor compreensão da relação entre a cognição e a acção moral (Blasi, 1983, 1995, 1999; Lourenço, 2002b). Esta crença constitui o suporte fundamental da linha de investigação das emoções morais que tem vindo a estudar o designado *fenómeno do vitimizador feliz/infeliz*.

### **3.2. O fenómeno do vitimizador feliz/infeliz**

Apoiada na concepção funcionalista das emoções que descrevemos, esta linha de investigação foi iniciada por Nunner-Winkler e Sodian (1988) e, mais do que os estudos baseados na perspectiva de Kohlberg o haviam feito, procura compreender os processos que conduzem à acção moral.

Em lugar dos dilemas hipotéticos, utiliza histórias de transgressões morais que, de acordo com Nunner-Winkler (1984), dizem respeito ao domínio dos chamados *deveres negativos ou perfeitos* (*e.g.*, não roubar, não bater), relacionado com o comportamento anti-social, que se distinguem do domínio dos *deveres positivos ou imperfeitos* (*e.g.*, ajudar ou confortar), relacionado com o comportamento pró-social. Mas, como vimos, o desenvolvimento pró-social tem em Eisenberg (1986) a sua

investigadora mais importante e foi por ela relacionado com a moralidade do bem e não do dever, domínio moral, constituindo um domínio importante para a compreensão mais completa do desenvolvimento sócio-moral da pessoa. Por isso, alguns investigadores (e.g., Ferreira, Amorim, Patrício, Santos & Venâncio, 2007; Ferreira & Sargento dos Santos, 2007) utilizam histórias de transgressão pró-social e anti-social.

Neste grupo de estudos procura-se então analisar o tipo de emoção que as crianças atribuem a um vitimizador hipotético que praticou um acto que elas próprias consideram imoral (e.g., Arsenio, 1988; Arsenio & Fleiss, 1996; Asendorpf & Nunner-Winkler, 1992; Keller, Lourenço Malt & Saalbach, 2003; Krettenauer & Eichler, 2006; Lourenço, 1998, 2000a, 2001; Lourenço & Meneres, 2004; Yuill, Perner, Pearson, Peerbhoy & Ende, 1996). Confrontados com um personagem que cometeu uma transgressão, por exemplo, roubar, bater, não ajudar quem está necessitado, os sujeitos são solicitados a atribuir a emoção experimentada por esse vitimizador hipotético, após ter cometido a acção, emoção essa que pode ser positiva e imoral, se nos dizem que se sente bem ou contente, ou negativa e moral, se afirmam que está mal ou triste. Os respondentes são então solicitados a apresentarem uma justificação para a emoção que atribuíram ao vitimizador e essa justificação é classificada segundo três categorias fundamentais: (1) *orientada para os resultados*, quando apela para os benefícios directos obtidos com a acção; (2) *orientada para as sanções externas*, quando refere a preocupação com um possível castigo, reprovação social ou perda de amizade; e (3) *orientada para a moral*, quando se refere ao prejuízo da vítima ou expressa emoções morais como a culpa, a vergonha, os remorsos ou o arrependimento. As razões apresentadas pelos sujeitos são consideradas indicadores da sua competência moral.

Numa primeira fase, os estudos orientados pelo paradigma do vitimizador feliz procuraram responder a três questões fundamentais: (1) Existem padrões típicos de atribuição emocional aos vitimizadores? (2) Esses padrões atribucionais estão relacionados com a idade, ou seja, seguem um padrão desenvolvimental? (3) Que factores explicam o tipo de emoções atribuídas aos vitimizadores?

### **3.2.1. Estudos com crianças pré-escolares e escolares**

Os estudos do vitimizador feliz/infeliz que foram realizados com crianças evidenciam três padrões distintos de atribuição de emoções: o padrão do vitimizador feliz, se os sujeitos atribuem emoções positivas ao vitimizador (e.g., alegria, satisfação); o padrão do vitimizador infeliz, se lhe atribuem emoções negativas (e.g., tristeza,

arrependimento); e o padrão misto, quando lhe são atribuídas, simultaneamente, emoções positivas e negativas.

Os estudos mostram ainda que apenas parece existir um tipo de vitimizador feliz, aquele que se sente bem porque alcançou o que pretendia, ou seja, a justificação é sempre orientada para o resultado da acção de transgressão (*e.g.*, Nunner-Winkler & Sodian, 1988). Contudo, no que concerne ao padrão do vitimizador infeliz parecem existir dois tipos: um que permanece centrado nos interesses do próprio transgressor como, por exemplo, o vitimizador sente-se mal porque pode ser apanhado e/ou castigado; e um outro que apela para a preocupação com a perda ou sofrimento da vítima como, por exemplo, o transgressor está arrependido porque fez mal à vítima (*e.g.*, Murgatroyd & Robinson, 1997). Esta distinção permite portanto identificar os três tipos de razões que, respectivamente, os sujeitos utilizam para justificar as emoções que atribuem a um hipotético vitimizador, ou seja, as que estão orientadas para o resultado, orientadas para as sanções externas e orientadas para a moral.

Porém, a análise da relação entre os padrões de atribuição de emoções e a idade tem apresentado resultados que nem sempre apontam no mesmo sentido. Alguns estudos verificaram que as crianças pequenas, as menores de 7 anos, tendem a atribuir emoções positivas ao transgressor (Arsenio & Kramer, 1992; Lourenço, 1993, 1997; Nunner-Winkler & Sodian, 1988), mas a partir dos 8 anos, as crianças tendem geralmente a atribuir-lhe emoções negativas (Nunner-Winkler & Sodian, 1988), o que sugere que a idade de 8 anos poderá marcar uma mudança desenvolvimental nos padrões atribucionais. Contudo, outros estudos apresentam resultados contraditórios com esta hipótese, designadamente que as crianças pequenas fazem igualmente atribuições negativas (Harter & Whitesell, 1989; Yuill *et al.*, 1996) ou que o padrão do vitimizador feliz permanece para além dos 8 anos e pode até ser encontrado em adultos (Murgatroyd & Robinson, 1993) Ora, se uma mudança clara no padrão de atribuição de emoções em função da idade (Lourenço, 1993; Nunner-Winkler & Sodian, 1988) nem sempre tem sido verificada (Arsenio, 1988; Arsenio & Kramer, 1992; Lourenço, 1997), Lourenço (1997) verificou ainda que o padrão de atribuição de emoções apresentado por um determinado sujeito pode igualmente sofrer variações em função do tipo de transgressão apresentada.

Esta dimensão contraditória que caracteriza os resultados dos estudos do vitimizador feliz sugere que se trata de um fenómeno complexo provavelmente determinado por múltiplas variáveis e processos psicológicos (Ferreira, *et al*, 2007;

Ferreira & Sargento dos Santos, 2007; Lourenço, 2000a). Apenas num quadro de complexidade psicológica é possível integrar a relação entre estes resultados divergentes e as regularidades encontradas em estudos em diversos países como a Alemanha (Nunner-Winkler & Sodian, 1988), os Estados Unidos da América (Arsenio & Kramer, 1992), a Inglaterra (Murgatroyd & Robinson, 1993) e Portugal (Lourenço, 1997). Uma melhor compreensão do desenvolvimento emocional e particularmente da atribuição de emoções a vitimizadores constitui portanto um desafio conceptual e empírico que permanece em aberto (Saarni *et al*, 1998).

Ora, para o desenvolvimento desta linha de investigação contribuiu uma observação crítica introduzida por Lourenço (2000a, 2001), que alerta para o facto que a questão habitualmente colocada aos respondentes, como se sente o vitimizador depois da transgressão, tem um carácter descritivo e factual, o que contrasta com a natureza prescritiva e deontica da moralidade. Segundo este investigador, é possível que a criança entenda esta pergunta como uma interrogação de natureza meramente cognitiva, direccionada para o ser, como se sente o transgressor após ter obtido o que pretendia, o que induziria uma resposta de natureza meramente descritiva, ou seja, a atribuição do estado emocional objectivamente experimentado por aquele vitimizador da história que lhe é apresentada. Para Lourenço (2000a, 2001), importa então saber se uma pergunta orientada, não para o ser, mas para o dever, como se deveria sentir o transgressor após a transgressão, não seria susceptível de produzir uma mudança na atribuição de emoções, particularmente em crianças. Ora, este desfasamento entre o que o experimentador pretende e o que a criança percebe pode efectivamente ser responsável por diferenças significativas nos resultados encontrados, tal como já foi demonstrado em diversos estudos (*e.g.*, Siegal & Beattie, 1991). A questão deontica permite, pois, distinguir entre os vitimizadores felizes *aparentes*, aqueles que mudam a atribuição de emoções positivas, na pergunta factual, para emoções negativas, na pergunta deontica, e os vitimizadores felizes *verdadeiros*, os que mantêm a atribuição de emoções positivas na questão deontica (Lourenço, 2000a, 2001).

Um outro aspecto igualmente importante, também introduzido por Lourenço (1998), consiste no facto dos estudos existentes apenas requisitarem o ponto de vista do outro em detrimento do ponto de vista do próprio. Ora, importa saber até que ponto as crianças fazem atribuições positivas com base no seguinte raciocínio: se o vitimizador cometeu uma injustiça que elas jamais praticariam, então ele é mau; se é mau, deve estar feliz, não infeliz. Pode então supor-se que se forem indagadas do ponto de vista do

próprio, o que sentiriam se fossem elas próprias a transgredir, as crianças fariam menos atribuições positivas.

Em alguns estudos por nós realizados (Ferreira *et al*, 2007; Ferreira & Sargento dos Santos, 2007) procurámos analisar se o padrão de atribuição de emoções se modifica quando muda a forma de indagação, ou seja, se os mesmos sujeitos fazem atribuições diferentes das que expressam com a questão factual quando são confrontados com questões deonticas e relativas ao próprio.

Em ambos os estudos, a análise comparativa das respostas à condição factual e às condições deontica e do próprio mostrou, com raras excepções, que as emoções negativas e as justificações orientadas para a moral tendem a aumentar nas condições deontica e do próprio, embora as diferenças encontradas nem sempre sejam estatisticamente significativas. Embora estes resultados apoiem a importância de se utilizarem questões normativas e prescritivas (Lourenço, 2000a, 2001) e de se indagar do ponto de vista do próprio (Lourenço, 1998), importa realçar alguns aspectos que os estudos evidenciam.

Em primeiro lugar, as diferenças estatisticamente significativas apareceram nas crianças de 4/5 anos e 10/11 anos (Ferreira & Sargento dos Santos, 2007) e nas crianças de 6 anos e de 8 anos (Ferreira *et al*, 2007), ou seja, verificaram-se maioritariamente em crianças até aos 8 anos, que atribuem menos emoções negativas e menos justificações morais na questão factual do que nas condições deontica e do próprio. Provavelmente, como foi descrito por Lourenço (2000a, 2001), a sua imaturidade cognitiva levou-as a interpretar a questão factual como meramente descritiva.

Em segundo lugar, não seria de esperar que a condição, deontica e do próprio, induzisse em crianças de 10/11 anos o mesmo tipo de diferenças que foi encontrado nas crianças mais novas (Ferreira & Sargento dos Santos, 2007). Do mesmo modo, existem percentagens significativas de sujeitos de 12/13 anos que atribuem emoções positivas e mistas (18%), mesmo nas condições deonticas e do próprio. Ora, estes padrões atribucionais dificilmente podem ser explicados pelo desenvolvimento cognitivo pois estes sujeitos terão, presumivelmente, um pensamento operatório, concreto ou formal, que os impediria de interpretarem a questão factual como meramente descritiva. A explicação de Lourenço (2000a, 2001) não parece portanto servir para estes grupos etários e poderão existir outros factores que explicam a elevada percentagem de emoções positivas atribuídas nas diversas condições.

Procurámos ainda nestes estudos relacionar os padrões de atribuição de emoções com a idade, comparando as respostas de crianças com idades entre os 4 e os 13 anos, ou seja, com idades anteriores e posteriores aos 8 anos, período hipoteticamente associado a uma mudança desenvolvimental. Para isso, apresentámos situações que têm sido utilizadas em diversos estudos do vitimizador feliz/infeliz, designadamente, roubar um chocolate a um colega, empurrar um colega para ocupar o seu lugar num baloiço, ambas transgressões morais. Embora, do ponto de vista conceptual, Kohlberg (1984/1992) e Eisenberg (1986) sugiram uma relação estreita entre o comportamento moral ou anti-social e o comportamento pró-social, não existem muitos estudos que tenham relacionado estes dois domínios de conduta e, por isso, utilizámos em ambos os estudos uma transgressão pró-social, não confortar alguém que precisava de ajuda, com o objectivo de comparar o padrão de emoções atribuído nesta e nas situações de transgressão moral.

A análise das respostas obtidas no estudo onde comparámos 4 grupos etários, 4/5, 6/7, 10/11 e 12/13 anos evidenciou, em primeiro lugar, que as crianças mais novas, de 4/5 e 6/7 anos, apresentavam um padrão de tendência diversa, ou seja, algumas atribuíram emoções positivas ao vitimizador, enquanto outras expressaram emoções negativas (Ferreira & Sargento dos Santos, 2007b). Contudo, a análise descritiva mostra que, nestes dois grupos, as emoções positivas apenas são predominantes na questão factual (58%), pois nas questões deontica (33%) e do próprio (33%) elas já aparecem em menor número do que as emoções negativas. Estes resultados, por um lado, não confirmaram portanto os estudos que mostram o predomínio das emoções positivas nas crianças até aos 8 anos (Arsenio & Kramer, 1992, Barden, Zelko, Duncan & Masters, 1980; Lourenço, 1993, 1997; Murgatroyd & Robinson, 1993 e Nunner-Winkler & Sodian, 1988); e, por outro lado, não contrariaram os estudos que verificaram que estas crianças já atribuem emoções negativas ao vitimizador (Harter & Whitesell, 1989 e Yuill *et al.*, 1996).

Em segundo lugar, a mudança do padrão de respostas com o nível etário apresenta irregularidades, uma vez que o aumento da idade nem sempre é acompanhado por um aumento de emoções negativas e de justificações morais. Mais precisamente, num dos estudos (Ferreira & Sargento dos Santos, 2007), em todas as condições das diversas histórias, verifica-se uma diminuição de emoções negativas e de justificações morais dos 4/5 para os 6/7 anos, um aumento destas respostas nos sujeitos de 10/11 anos e uma redução aos 12/13 anos, grupo de sujeitos que apresentou uma percentagem

considerável de atribuição de emoções positivas (13%) e de justificações orientadas para o resultado (12%). Ora, estes resultados são similares aos que foram encontrados em investigações que relatam uma persistência do padrão do vitimizador feliz para além dos 8 anos, inclusivamente em adultos (Murgatroyd & Robinson, 1993). No outro estudo (Ferreira *et al*, 2007), nas condições deôntica e do próprio, as emoções negativas e as justificações morais são quase sistemáticas a partir dos 8 anos (85 a 100%), o que já está mais de acordo com a tendência desenvolvimental que foi inicialmente verificada (*e.g.*, Nunner-Winkler & Sodian, 1988).

Em terceiro lugar, os resultados relativos à comparação entre idades, são diferentes nos dois estudos. O facto de haver uma percentagem importante de sujeitos de 12/13 anos que apresentam menos emoções negativas e menos justificações morais do que alguns sujeitos mais novos (Ferreira & Sargento dos Santos, 2007) sugere que, nestas idades, também pode existir uma relação difícil entre a capacidade do sujeito avaliar negativamente o transgressor e a tentação com o ganho oferecido pela acção. Porém, na conceptualização clássica, esta tentação será mais esperável em crianças de idade inferior aos 7 anos cuja estrutura cognitiva, presumivelmente pré-operatória ou de transição para uma estrutura operatória, seria responsável por uma avaliação centrada nos benefícios directos da acção, aquilo que Piaget designou *ganhos* na sua teoria dos jogos (1957) ou *primado da afirmação* na sua teoria de equilíbrio (1975).

Em quarto lugar, a comparação entre as respostas dadas na condição factual e as que foram expressas nas condições deôntica e do próprio revelou que os sujeitos fazem mais atribuições negativas e justificações morais nestas últimas condições, em ambos os estudos (Ferreira *et al*, 2007; Ferreira & Sargento dos Santos, 2007). Num dos estudos, encontrámos algumas diferenças estatisticamente significativas nos sujeitos de 4/5 anos e 10/11 anos, tanto no domínio moral como no domínio pró-social, em ambas as condições (Ferreira & Sargento dos Santos, 2007); no outro estudo, encontrámos diferenças significativas nas crianças de 8 anos, no domínio moral, para a questão do próprio e nas crianças de 6 e de 8 anos, nos domínios moral e pró-social, para ambas as condições (Ferreira *et al*, 2007). Estes resultados apoiam a utilização das questões deôntica e do próprio como medidas mais adequadas da competência moral.

Como se pode então interpretar este padrão de respostas? Será que as crianças mais novas têm mais competência do que foi inicialmente presumido pelos primeiros investigadores do vitimizador feliz/infeliz? E será que as crianças mais velhas têm menos competência do que seria expectável face ao nível cognitivo e moral

característico da sua idade? Ambas as hipóteses têm que ser investigadas, pois as crianças mais novas nem sempre acompanham a atribuição de emoções negativas com justificações morais, preferindo maioritariamente as justificações orientadas para as sanções, o que atesta a fragilidade da sua competência moral, mais heterónoma do que autónoma. Por outro lado, entre as crianças mais velhas aparecem percentagens consideráveis de sujeitos que fazem atribuição de emoções positivas, mas também de sujeitos que, embora apresentando emoções negativas, não conseguem justificá-las com razões orientadas para a moral. Estas crianças mais velhas expressam, portanto, um padrão de respostas que seria mais característico e mais expectável em crianças mais pequenas.

Acresce ainda que os resultados dos estudos são variáveis e, tal como os que foram analisados por Lourenço e Meneres (2004), tendem a confirmar que o significado moral e cognitivo do fenómeno do vitimizador feliz/infeliz está longe de ser conhecido, embora a compreensão das inconsistências entre os resultados obtidos e a explicação cognitivo-desenvolvimentista possa fornecer pistas para o avanço no conhecimento deste fenómeno, em particular, e do conhecimento sócio-moral, em geral.

Neste sentido, destacamos o estudo de Keller *et al*, (2003) que, ao verificarem que as crianças mais velhas atribuíam emoções negativas quando confrontadas com a questão do próprio, auto-atribuição, e positivas quando faziam atribuições ao outro, o personagem vitimizador, concluíram que estas já demonstram capacidade para diferenciar e coordenar a perspectiva social. Este resultado levou-os a colocar a hipótese de que algumas crianças mais velhas parecem incapazes de estabelecer uma diferenciação entre si próprias e o vitimizador, o que explicaria a inexistência de uma mudança desenvolvimental, de emoções positivas para negativas. Na sua perspectiva, a maior consistência intra-atribuicional, nas crianças mais novas, poderá ser explicada pelos processos dominantes nesta etapa do desenvolvimento, particularmente, os de natureza cognitiva. Nos mais velhos, poderá haver uma maior influência de factores motivacionais, sociais e emocionais o que os leva a sugerir a necessidade de uma reformulação dos procedimentos metodológicos para a investigação de idades além da infância.

Também Nunner-Winkler (1988) e Harris (1989) consideram que, com o curso desenvolvimental, vai existindo uma progressiva coordenação entre a compreensão das regras e normas sociais, que designam por conhecimento moral, e a atribuição de emoções morais a um vitimizador hipotético. Este processo de coordenação leva os



sujeitos a agirem progressivamente em concordância com o que consideram certo do ponto de vista moral.

As características verificadas no padrão de atribuição de emoções parecem sugerir que a progressão do conhecimento social e moral é lenta, complexa, e sujeita a variações significativas entre os indivíduos. Estas variações poderão estar associadas às situações específicas, de natureza social, que diversas crianças da mesma idade foram experimentando ao longo da sua vida, ou seja, a factores socioeducativos e/ou a factores desenvolvimentais relacionados com processos não cognitivos como, por exemplo, processos de natureza emocional ou do *self*. Podemos então presumir que estes resultados sugerem que as avaliações que as crianças fazem das transgressões resultam de um conjunto complexo de factores que a investigação ainda não tornou perceptível. Dito de outro modo, parece ter sentido a ideia que a evolução do conhecimento social, onde o domínio moral se inscreve, exige competências que extrapolam o sistema meramente cognitivo, muito valorizado na perspectiva de Kohlberg (1984/1992).

Por outro lado, devemos reflectir sobre a suposta incompetência das crianças mais velhas que apresentam emoções positivas. Será incompetência moral ou será que a sua maior autonomia cognitiva e moral os leva a tomar decisões que, por exemplo, desvalorizam a normatividade socialmente aprendida, para atenderem mais aos benefícios obtidos com as transgressões. Será que a tendência utilitária e individualista da sociedade actual não foi já percebida e internalizada por algumas destas crianças mais velhas? Naturalmente que só a investigação poderá dar respostas a estas interrogações. Para isso, parece-nos necessário estudar o fenómeno do vitimizador feliz/infeliz em populações de diversas idades, relacionando-o com outras variáveis e introduzindo modificações nas medidas utilizadas, particularmente, para o estudo com populações adolescentes e adultas.

### **3.2.2. Estudos com adolescentes e adultos**

Uma lacuna importante nesta linha de investigação reside na quase inexistência de estudos com adolescentes e adultos, à excepção do que foi efectuado por Murgatroyd e Robinson (1997), onde se compararam as atribuições emocionais de crianças e adultos, e da investigação particularmente inovadora de Krettenauer e Eichler (2006).

Krettenauer e Eichler (2006) deram um contributo importante para o desenvolvimento da compreensão moral, pois realizaram um estudo com adolescentes e introduziram inovações metodológicas relevantes que permitiram obter conhecimento

novo nesta área. Na sua perspectiva, o conhecimento moral é progressivamente coordenado com outros domínios do conhecimento social e integrado em sistemas desenvolvimentais mais gerais (Smetana, 1995). Ora, se a coordenação entre o sistema moral e o sistema de *self* prossegue durante a adolescência (Damon, 1984, 1996), mas apenas fica definida na adultícia (Colby & Damon, 1992, 1995; Blasi, 1993, 1995), é possível esperar um aumento da consistência entre o juízo moral e a acção moral que é promovido pela interacção de uma complexidade de factores (Krettenauer & Eichler (2006). Entre esses factores, os autores destacam: (1) a maturação da cognição moral, que progride para níveis de raciocínio superiores (Gibbs *et al.*, 1986; Kohlberg, 1984/1992; Kohlberg & Candee, 1984); (2) o aumento da motivação para a acção moral, que deriva da formação de uma identidade moral (Bergman, 2002; Blasi, 1980, 1983, 1984, 1995 e 1999; Colby & Damon, 1992, 1995; Damon, 1984, 1996; Hardy, 2006; Hardy & Carlo, 2005; Hart, 2005a, 2005b); (3) a integração de princípios morais na identidade, que é promovida pelas mudanças na auto-representação dos adolescentes (Damon & Hart, 1988); e (4) a integração das crenças morais no sistema de crenças pessoais, que é favorecida pelas mudanças de compreensão metacognitiva do conhecimento humano, em geral, e do conhecimento moral, em particular (Hallett, Chandler & Krettenauer, 2002; Hofer & Pintrich, 1997; Kichtener, 2002; Krettenauer, 2004; Kuhn, Cheney & Weinstock, 2000; Mansfield & Clinchy, 2002; Moshman, 2005).

Então, argumentam Krettenauer e Eichler (2006), se as emoções morais estão progressivamente mais relacionadas com a motivação moral e se a adolescência é marcada pela integração entre os domínios da moral e do *self*, formando-se assim uma força motivacional adicional, é previsível que, neste período, se assista a uma mudança na atribuição de emoções ao vitimizador, de emoções positivas para emoções negativas, e que possam também ocorrer alterações na intensidade das reacções emocionais auto-avaliativas.

Nesse sentido, os autores privilegiaram a avaliação das emoções atribuídas ao próprio, referidas como necessárias por Lourenço (1998, 2001) e também utilizadas nos nossos próprios estudos (Ferreira *et al.*, 2007 e Ferreira & Sargento dos Santos, 2007). Para captarem mudanças mais subtis do que a tradicional mudança de atribuição de emoções positivas para negativas, Krettenauer e Eichler (2006) construíram histórias adaptadas a adolescentes relativas a quatro transgressões (mentira, não ajudar uma pessoa acidentada, não devolver uma carteira e roubo) e avaliaram a intensidade das

atribuições ao próprio, utilizando uma escala de Likert onde os sujeitos podiam pontuar a sua resposta de auto-avaliação emocional desde *não me sinto nada mal* (1) até *sinto-me extremamente mal* (6).

Este estudo testou a qualidade preditora da atribuição de emoções a um hipotético vitimizador relativamente ao comportamento delinquente de adolescentes do 7º, 9º, 11º e 13º anos de escolaridade, emparelhados por ano de escolaridade e género (os sujeitos de cada grupo tinham respectivamente cerca de 13, 15, 17 e 19 anos). Foram também avaliadas: a confiança no julgamento moral, como medida da consistência do *self* moral, através de uma escala de *Likert* de 6 pontos, desde a incerteza até à certeza absoluta na avaliação realizada; as cognições meta-éticas, como medida de compreensão do conhecimento moral, que estão relacionadas com a relatividade ou certeza do conhecimento que os sujeitos detêm, com o conhecimento que estes têm sobre os componentes que podem induzir mudança nas suas crenças e sobre as fontes a que recorrem como apoio para a sua tomada de decisão; a prática de comportamento delinquente; e, ainda, o efeito da desejabilidade social, uma vez que os adolescentes podiam revelar uma preocupação forte com a posição por si expressa numa situação de entrevista.

Os resultados revelaram diferenças significativas na atribuição de emoções morais ao próprio em função da idade, mas sem que se verificasse um padrão desenvolvimental claro. Os sujeitos de 13 anos apresentaram as avaliações de maior intensidade emocional, que baixaram nos jovens de 15 anos, aumentando progressivamente aos 17 e 19 anos de idade. Contudo, verificou-se um efeito estatisticamente significativo da interação entre idade e as histórias propostas, sendo a mentira e a falta de ajuda a uma pessoa acidentada as transgressões mais graves para os sujeitos. Verificou-se também que as emoções morais e a confiança no julgamento apareceram mais associadas quando o nível de cognição meta-ética é mais evoluído, o que levou os autores a concluírem que as auto-atribuições emocionais constituem uma força motivacional adicional dos julgamentos morais, que podem fortalecer ou enfraquecer o sistema de crenças morais dos jovens. Este resultado, importante para o estudo das relações entre os juízos e as acções morais, apoia os pressupostos teóricos de uma integração da moral e do *self* na adolescência (*e.g.*, Bergman, 2002; Blasi, 1983, 1984, 1995 e 1999; Colby & Damon, 1992, 1995; Damon, 1984, 1996). Finalmente, os autores encontraram uma associação entre a intensidade das emoções auto-atribuídas e a prática de comportamento delinquente, o que mostra, de novo, que as emoções morais

constituem uma força motivacional adicional para a acção moral e que a atribuição de emoções morais constitui uma medida com qualidade preditora do comportamento moral.

### **3.3. Estudos Empíricos**

A diversidade dos resultados encontrados nos estudos sobre emoções morais, que antes descrevemos, tem deixado um conjunto de questões em aberto, o que nos levou a iniciar os estudos que serão apresentados nesta dissertação precisamente pela análise das emoções morais, uma medida que tem sido invocada pela literatura como preditiva do comportamento moral.

Para concretizar este objectivo, procurámos responder a duas questões fundamentais, que são sugeridas por esta linha de investigação e que nos parecem particularmente pertinentes: (1) Será que existe um padrão desenvolvimental de atribuição de emoções a transgressores? (2) Será que a cognição ou, mais precisamente, o nível de desenvolvimento cognitivo do sujeito, tem um efeito determinante nesse padrão atribucional?

Convém salientar que não existem estudos do vitimizador feliz/infeliz que tenham avaliado, de forma directa, a relação entre as emoções morais e a cognição, uma vez que a investigação neste domínio se tem limitado a inferir a competência cognitiva a partir da idade dos respondentes. Assim sendo, e considerando a importância que, desde sempre, e devido à influência dos trabalhos pioneiros de Piaget (1932/1984) e Kohlberg (1984/1992), alguns autores atribuíram à cognição para a compreensão do funcionamento moral (*e.g.*, Arsenio & Kramer, 1992; Lourenço, 1993, 1997), pareceu-nos pertinente analisar a hipótese de existir, de facto, uma relação estatisticamente significativa entre o desenvolvimento cognitivo e as emoções morais. Apresentamos em seguida estes estudos.

#### **3.3.1 Análise desenvolvimentista da atribuição de emoções morais**

##### **Estudo 1. Estudo comparativo do fenómeno do vitimizador feliz/infeliz em crianças pré-escolares e escolares**

Neste primeiro estudo procurámos avaliar a atribuição de emoções morais em crianças seleccionando as idades mais estudadas na investigação do vitimizador feliz/infeliz.

Considerando que, em estudos anteriores (*e.g.*, Ferreira *et al*, 2007; Ferreira & Sargento dos Santos, 2007; Lourenço, 1998, 2000a, 2001), a pergunta factual se revelou pouco eficaz, apenas utilizámos a questão deontica e a questão do próprio (auto-atribuição) com o objectivo de avaliar o efeito das condições de indagação, deontica e referida ao próprio, na atribuição de emoções morais.

Considerando ainda que alguns autores discriminam vários domínios do conhecimento social e moral (*e.g.*, Davidson *et al*, 1984, Nucci, 1981, Smetana, 1981a, Turiel, 1978, 1979, Weston & Turiel, 1980), utilizámos 3 histórias de domínios diferentes, moral, convencional e pró-social, com o objectivo de: (1) avaliar se existem diferenças na atribuição de emoções morais em função do domínio de conhecimento; e (2) identificar possíveis diferenças nos padrões desenvolvimentistas relativos a cada um dos domínios.

Considerando ainda a importância de analisar possíveis diferenças entre vários domínios do conhecimento social e moral, utilizámos 3 histórias de domínios diferentes, moral, convencional e pró-social com dois objectivos: 1) perceber se existem diferenças na atribuição de emoções morais em função do domínio de conhecimento; e, 2) identificar possíveis diferenças nos padrões desenvolvimentais relativos a cada um dos domínios.

## **Método**

### *Participantes*

Participaram 80 crianças, de dois grupos etários, as mais novas com idades compreendidas entre os 5 anos e 2 meses e os 6 anos ( $M=5a\ 7m$ ;  $Dp=2,69$ ) e as mais velhas com idades compreendidas entre os 9 anos e 2 meses e os 10 anos ( $M=9a\ 7m$ ;  $Dp=3,38$ ), emparelhadas relativamente ao género e à idade. A sinalização de necessidades educativas especiais e/ou dificuldades de aprendizagem/desenvolvimento constituíram critérios de exclusão da amostra.

### *Medidas*

A avaliação da atribuição de emoções morais foi efectuada pela aplicação de uma versão da prova do Vitimizador Feliz/Infeliz de Nunner-Winkler e Sodian (1988), que é constituída por situações em que um personagem comete uma transgressão que resulta em prejuízo directo ou indirecto de outrem.

A versão utilizada incluiu histórias de três domínios do conhecimento sócio-moral: o domínio moral, associado aos deveres negativos (roubar um chocolate a um(a)

colega); o domínio convencional, associado a regras sociais (ir de pijama para a escola); e o domínio pró-social, associado aos deveres positivos (não abdicar de estar numa festa de aniversário para ajudar um(a) amigo(a) que precisa de conforto). Em todas as histórias foram utilizadas versões masculinas e femininas em que o transgressor e a vítima eram do mesmo género da criança entrevistada. A narrativa de cada história era complementada pela apresentação de um conjunto de 3 cartões (15x10cm), que representavam as situações que organizavam a história e que iam sendo descritas pelo investigador, de forma a facilitar a compreensão da história pelas crianças.

Após a narração, o investigador assegurava-se que a criança detinha uma compreensão adequada da história. Posteriormente, procedia à realização de uma entrevista com 3 questões pré-definidas: 1) O menino/menina desta história comportou-se bem ou mal? Porquê? Esta questão, designada de controlo, pretendia indagar se a criança atribuíra qualidade de transgressão à situação e servia para eliminar os sujeitos que não avaliavam as situações como uma transgressão. 2) Como se deveria ele/ela sentir no fim da história? Porquê? Esta questão é designada de condição deôntica porque solicita ao sujeito que responda a partir de uma perspectiva de dever, ou seja, uma perspectiva moral. 3) Se fosses tu este menino/menina, como te sentirias no fim da história? Porquê? Esta terceira questão é designada de condição do próprio, pois solicita uma auto-atribuição, ou seja, solicita que a criança se coloque no papel do vitimizador hipotético para realizar a atribuição da emoção. Em todas as questões era solicitada a justificação da atribuição emocional que a criança havia realizado.

As respostas das crianças à segunda e terceira questões foram classificadas em uma de duas categorias: emoções positivas, sempre que as crianças se referiam ao vitimizador como estando bem, contente ou feliz e, como emoções negativas, quando o consideravam mal, triste ou infeliz. As respectivas justificações foram classificadas em uma de três categorias: orientadas para o resultado, sempre que as crianças justificavam a emoção atribuída pela obtenção do que era desejado, ou seja, com base na consequência directa da acção (*e.g.*, ficar a andar de baloiço ou ficar na festa de aniversário); orientadas para sanções externas, sempre que as crianças evocavam castigos reais ou hipotéticos (*e.g.*, pode ser apanhado, pode ou vai ser castigado) ou perdas afectivas (*e.g.*, o outro menino vai ficar zangado, pode não ser mais amigo dele); e orientadas para a moral, quando as crianças expressavam uma norma moral (*e.g.*, praticou uma má acção), uma emoção moral (*e.g.*, está arrependido, sente remorsos ou

culpa) ou, ainda, se expressavam simpatia pela situação da vítima (*e.g.*, o outro menino ficou prejudicado).

### *Procedimento*

Apenas participaram no estudo crianças com consentimento informado dos respectivos encarregados de educação. A entrevista individual decorreu em salas das escolas frequentadas pelas crianças da amostra e teve a duração média de 15 minutos. Após explicar às crianças que estávamos interessados em conhecer o que elas pensavam sobre algumas situações do seu quotidiano, era-lhes comunicado que não havia respostas certas ou erradas, pois o que interessava era o que cada um realmente pensa sobre a situação.

### **Resultados**

Nas análises preliminares, avaliou-se o efeito do género, através do teste de *Qui-quadrado*, e não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, nem para a atribuição de emoções, nem para as justificações.

### **Diferenças com a idade**

A análise das diferenças, em função da idade, na atribuição de emoções e nas respectivas justificações foi efectuada com recurso ao teste do *Qui-quadrado* e é apresentada nas Tabelas 1 e 2.

**Tabela 1.**

**Análise comparativa da atribuição de emoções em função da idade**

		5/6 a		9/10 a		$\chi^2$
		P	N	P	N	
Moral	Deontica	14	26	6	34	<b>4,267*</b>
	Próprio	20	20	0	40	<b>26,667**</b>
Convencional	Deontica	12	28	6	34	2,581
	Próprio	20	20	0	40	<b>26,667**</b>
Pró-Social	Deontica	20	20	6	34	<b>11,168**</b>
	Próprio	24	16	0	40	<b>34,268***</b>

P – emoções positivas; N- Emoções negativas.

\* $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* $p \leq 0,001$

As crianças mais novas realizam uma atribuição bastante equilibrada entre emoções positivas e negativas, apenas apresentando mais emoções negativas em duas das seis condições testadas, mais precisamente, nas respostas à condição deontica dos

domínios moral e convencional, um padrão que tem um sentido oposto no domínio pró-social. As crianças mais velhas fazem, de forma clara, mais atribuições negativas do que positivas, apresentando um padrão atribucional exactamente igual em cada uma das condições, deontica e do próprio, nos três domínios avaliados.

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas com a idade em todas as condições avaliadas, com excepção da atribuição de emoções relativa à condição deontica na história convencional.

**Tabela 2.**

**Análise comparativa da justificação da atribuição de emoções em função da idade**

		5/6 a			9/10 a			$\chi^2$
		OR	OS	OM	OR	OS	OM	
Moral	Deontica	14	26	0	6	32	2	5,821
	Próprio	20	20	0	0	40	0	<b>26,667***</b>
Convencional	Deontica	12	28	0	6	34	0	2,581
	Próprio	20	20	0	0	38	2	<b>27,586***</b>
Pró-Social	Deontica	20	18	2	6	22	12	<b>15,081***</b>
	Próprio	24	16	0	0	26	14	<b>40,381***</b>

OR – orientação para o resultado; OS – orientação para as sanções externas; OM – orientação para a moral.

\*\*\* $p \leq .001$

As crianças mais novas utilizam, de forma equilibrada, justificações orientadas para o resultado e para as sanções. Apenas na condição deontica do domínio pró-social foram utilizadas duas justificações morais. Nas crianças mais velhas as justificações orientadas para o resultado são raras e apenas aparecem na condição deontica, predominando claramente as justificações orientadas para as sanções. As justificações morais são igualmente raras e apenas aparecem no domínio pró-social, 34% na condição deontica e 35% na condição do próprio, para justificar a emoção atribuída.

Foram verificadas diferenças estatisticamente significativas em quatro das seis condições avaliadas: para a condição do próprio nos três domínios de conhecimento social e para a condição deontica no domínio pró-social.

### Diferenças para a condição

Nas análises realizadas para avaliar o efeito da condição, onde comparámos as respostas que as crianças deram às duas questões, deontica e do próprio, no mesmo domínio de conhecimento social, foi utilizado o teste de *Wilcoxon* para amostras emparelhadas. Nas tabelas seguintes não apresentamos dados descritivos pois já foram apresentados nas tabelas 1 e 2.



**Tabela 3.**

**Análise comparativa da atribuição de emoções em função da condição**

	5/6a	9/10a
Moral	- 1,897	- <b>2,449*</b>
Convencional	- <b>2,309*</b>	- <b>2,449*</b>
Pró-Social	- 2,000	- <b>2,449*</b>

\*p≤,05

As crianças mais novas expressam mais emoções negativas na condição deôntica do que na condição do próprio em todos os domínios do conhecimento social, enquanto nas mais velhas acontece o inverso. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas com a condição, no domínio convencional, para as crianças mais novas e nos três domínios para as crianças mais velhas.

**Tabela 4.**

**Análise comparativa da justificação da atribuição de emoções em função da condição**

	5/6a	9/10a
Moral	- 1,897	- 1,414
Convencional	- <b>2,309*</b>	- <b>2,828**</b>
Pró-Social	- <b>2,449*</b>	- 1,789

\*p≤,05; \*\*p≤,01

As crianças mais novas expressam mais justificações orientadas para as sanções externas na condição deôntica do que na condição do próprio em todos os domínios do conhecimento social, enquanto nas mais velhas acontece o inverso. Praticamente não existem justificações orientadas para a moral, com excepção das respostas das crianças mais velhas no domínio pró-social. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas com a condição, nas crianças mais novas, para os domínios convencional e pró-social e, nas crianças mais velhas apenas para o domínio convencional.

### **Diferenças para o Domínio**

Nas análises efectuadas para o domínio, onde comparámos a resposta, à mesma questão, apresentada pelas crianças nas três histórias, foi utilizado o teste de *Friedman* para amostras emparelhadas.

**Tabela 5.**  
**Análise comparativa da atribuição de emoções em função do domínio**

	5/6a	9/10a
Deontica	4,727	0
Próprio	1,333	a

a – valor constante

As crianças mais novas apresentam menos emoções negativas no domínio pró-social do que nos outros dois domínios, tanto na condição deontica como na condição do próprio. Nas crianças mais velhas, o padrão de atribuição de emoções mantém-se igual em cada uma das condições, deontica e do próprio, em qualquer dos domínios do conhecimento social. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para o domínio em nenhuma das condições testadas para ambos os grupos.

**Tabela 6.**  
**Análise comparativa da justificação da atribuição de emoções em função do domínio**

	5/6a	9/10a
Deontica	4,727	<b>8,216*</b>
Próprio	1,333	<b>24,571***</b>

\*p≤,05; \*\*\*p≤,001

As crianças mais novas, tanto na condição deontica como do próprio, apresentaram menos justificações orientadas para as sanções e mais orientadas para o resultado no domínio pró-social que nos outros domínios. Nas crianças mais velhas as justificações orientadas para as sanções também diminuem no domínio pró-social, onde aparece uma percentagem importante de justificações orientadas para a moral (30 a 35%). Foram verificadas diferenças estatisticamente significativas em ambas as condições apenas para as crianças mais velhas.

## Discussão

O facto das crianças mais novas atribuírem emoções negativas e positivas de forma mais ou menos semelhante poderia constituir um resultado concordante com a perspectiva de Turiel (1983) sobre a competência moral em idades precoces. Contudo, as emoções negativas atribuídas pelas crianças mais novas foram quase exclusivamente apoiadas em justificações orientadas para as sanções externas, um tipo de justificação também maioritariamente observado nas crianças mais velhas, o que contraria a tese de Turiel sobre a suposta competência moral das crianças. Os nossos resultados estão

portanto mais de acordo com as noções de moralidade heterónoma em Piaget (1932/1984) e em Kohlberg (1984/1992) que descrevem a criança como tendo uma moral egocêntrica, com uma noção de regra impositiva e imutável e orientada para a obediência ou medo da sanção.

O aumento da atribuição de emoções negativas e, consequentemente, de justificações orientadas para as sanções, nas crianças mais velhas, evidencia alguma evolução na competência moral em função da idade. À primeira vista, este resultado parece confirmar o padrão desenvolvimental que alguns investigadores descrevem para a atribuição de emoções morais na situação do vitimizador feliz/infeliz (*e.g.*, Arsenio & Kramer, 1992; Lourenço, 1993, 1997; Nunner-Winkler & Sodian, 1988). Contudo, tendo em conta o número reduzido de justificações orientadas para a moral apresentadas pelas crianças mais velhas, com excepção das respostas no domínio pró-social, temos de considerar que o padrão atribucional apenas revela uma tendência desenvolvimental moderada, o que está mais de acordo com os estudos de Arsenio (1988) e Lourenço (1997). Embora as crianças mais velhas tenham produzido menos justificações orientadas para o resultado, uma resposta consistente com a menor atribuição de emoções positivas, as suas justificações são quase exclusivamente orientadas para as sanções externas, isto é, relacionadas ainda com uma moral heterónoma (Piaget, 1932/1984; Kohlberg, 1984/1992). A evolução da competência moral parece apenas circunscrever-se a uma maior capacidade dos mais velhos em resistirem à tentação oferecida pelos ganhos tangíveis da acção, um sinal de mais capacidade de auto-regulação social. Se existe algum desenvolvimento na competência sócio-cognitiva e moral, ele não vai além da descentração sócio-cognitiva de primeira pessoa (Lourenço, 2002a) em que, apesar do reconhecimento de outra perspectiva, prevalecem os interesses do próprio, ou seja, uma moral individualista e instrumental (Kohlberg, 1984/1992).

Em síntese, a atribuição de emoções negativas pelas crianças de 5/6 anos mostra que a aprendizagem das regras sociais e morais é feita relativamente cedo e que já dispõem de conhecimento moral, ou seja, já sabem que estão perante situações de transgressão daquelas regras. Porém, prevalece uma cognição egocêntrica e uma moral heterónoma e pré-convencional onde a integração das emoções em razões morais apropriadas, mais indutora da transformação da compreensão moral em motivação para a acção moral, é ainda incipiente, mesmo nas crianças de 9/10 anos.

A análise do efeito da condição, deôntica ou do próprio, permitiu verificar que há uma tendência para que as crianças mais novas sejam mais sensíveis à condição deôntica, mas as diferenças só são significativas na atribuição de emoções numa das hipóteses testadas e na justificação em duas das hipóteses testadas. Pensamos que, por um lado, o seu egocentrismo e heteronomia moral apoiam uma avaliação mais negativa perante o confronto com uma situação mais claramente prescritiva como a que é elicitada pela pergunta deôntica; mas, por outro lado, o egocentrismo sócio-cognitivo poderá eventualmente justificar uma marcada dificuldade de ultrapassarem a confusão entre a perspectiva do vitimizador hipotético e a sua própria. Ao contrário, as crianças mais velhas parecem ser mais sensíveis à condição do próprio, eventualmente porque são já dotadas de maior competência emocional, cognitiva e social, embora permaneçam moralmente heterónomas e podem, por isso, responder a alguma desejabilidade social. Com efeito, na atribuição de emoções aparecem diferenças em todos os domínios, embora na justificação isso só aconteça para o domínio convencional. É aliás interessante que, no domínio convencional, ambos os grupos expressaram avaliações distintas nas condições deôntica e do próprio, tanto na atribuição de emoções como na justificação, o que sugere que se trata de um domínio onde o que deveriam fazer e o que fariam está mais contrastado.

Na avaliação do efeito do domínio verificou-se que as crianças mais novas não fazem uma distinção significativa entre domínios; contudo, mostram uma competência moral ligeiramente superior nos domínios moral e convencional, enquanto as mais velhas expressam, de forma significativa, mais competência no domínio pró-social. Um padrão evolutivo que descreve uma certa inversão no nível de compreensão relativa aos três domínios de conhecimento social e mostra que a compreensão do domínio pró-social, dos deveres positivos ligados ao comportamento de empatia e ajuda, é mais rápida do que nos outros domínios, ligados aos deveres negativos e de inibição do comportamento anti-social e à compreensão de regras sociais.

Em síntese, as crianças mais velhas apresentam um padrão de respostas evolutivamente superior mas, por um lado, esta curva desenvolvimentista é mais clara no domínio pró-social, do que nos outros dois domínios, na condição do próprio do que na condição deôntica, no domínio pró-social e na condição do próprio; e, por outro lado, nas duas idades, há emoções positivas e negativas e há também um predomínio importante de justificações orientadas para as sanções. Desta forma, com excepção do que ocorre para o domínio pró-social, apenas se verifica uma tendência

desenvolvimentista moderada, o que levanta uma interrogação sobre o efeito da maturação cognitiva na motivação moral. Com efeito, se a cognição, tal como Kohlberg (1984/1992) considera, for a única componente responsável pela acção moral, seria expectável uma diferença mais evidente com a idade.

## **Estudo 2. Estudo comparativo do fenómeno do vitimizador feliz/infeliz em pré-adolescentes e adolescentes**

Este segundo estudo foi orientado pelos mesmos objectivos do estudo 1, mas em populações mais velhas.

### **Método**

#### *Participantes*

Participaram 240 sujeitos de 3 grupos etários com, respectivamente, 10/11, 12/13 e 14/15 anos, emparelhados relativamente ao género e à idade. Foram excluídos todos os jovens com sinalização para necessidades educativas especiais e/ou que revelavam dificuldades de aprendizagem ou problemas de desenvolvimento.

#### *Medidas*

Foram utilizadas as mesmas medidas do estudo anterior tendo-se apenas acrescentado, no sistema de classificação da atribuição de emoções, as categorias de emoções e de justificações mistas, que descrevem a expressão simultânea, pelos respondentes, de emoções positivas e negativas e as categorias de outras que descrevem a utilização de vários tipos de justificações não passíveis de inclusão nas outras categorias.

### **Resultados**

Nas análises preliminares, avaliou-se o efeito do género, através do teste do *Qui-quadrado*, e não foram encontradas diferenças significativas, nem para a atribuição de emoções, nem para as justificações.

### **Diferenças para a idade**

A análise das diferenças em função da idade na atribuição de emoções, e respectiva justificação, foi efectuada com recurso ao teste do *Qui-quadrado*.

**Tabela 7.**

**Análise comparativa da atribuição de emoções em função da idade**

		10/11 a				12/13 a				14/15 a				$\chi^2$
		P	N	Mi	O	P	N	Mi	O	P	N	Mi	O	
M	D	6	74	0	0	8	68	4	0	13	64	3	0	7,439
	P	2	78	0	0	6	62	6	0	5	72	2	1	<b>17,519**</b>
C	D	8	72	0	0	12	64	4	0	26	46	4	4	<b>27,014***</b>
	P	0	80	0	0	8	66	4	2	28	42	7	3	<b>59,477***</b>
PS	D	6	74	0	0	8	68	0	4	12	64	2	2	9,213
	P	0	80	0	0	2	74	4	0	6	69	1	4	<b>16,989***</b>

M – Moral; C – Convencional; PS – Pró-social.

P – Emoções positivas; N – Emoções negativas; Mi – Emoções mistas; O – Outras

\*\*p≤,01; \*\*\*p≤,001

Os resultados evidenciam que, na atribuição de emoções, todos os grupos, em todas as condições e domínios do conhecimento social, apresentam muito mais emoções negativas do que positivas. Contudo, a atribuição de emoções negativas decresce com a idade, com excepção da resposta à questão do próprio no domínio moral, que decresce aos 12/13 anos e volta a aumentar nos sujeitos mais velhos. Paralelamente, a atribuição de emoções positivas aparece em todos os grupos e aumenta com a idade, com excepção da resposta à pergunta do próprio no domínio moral entre os 12/13 e os 14/15 anos. As emoções mistas, inexistentes aos 10/11 anos, emergem, em percentagens menores, aos 12/13 e 14/15 anos.

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na atribuição de emoções para a idade em todas as condições, com excepção da resposta à questão deontica nos domínios moral e pró-social.

**Tabela 8.**

**Análise comparativa da justificação da atribuição de emoções em função da idade**

		10/11 a					12/13 a					14/15 a					$\chi^2$
		R	S	Mo	Mi	O	R	S	Mo	Mi	O	R	S	Mo	Mi	O	
M	D	6	8	66	0	0	8	6	60	6	0	13	5	59	3	0	10,049
	P	2	10	68	0	0	6	14	54	4	2	5	4	67	2	2	<b>15,545*</b>
C	D	8	0	72	0	0	12	6	56	4	2	25	1	43	6	5	<b>35,710***</b>
	P	0	2	78	0	0	8	6	58	4	4	26	0	42	7	5	<b>63,863***</b>
PS	D	6	2	72	0	0	4	0	68	4	4	12	0	62	3	3	<b>15,700*</b>
	P	0	2	78	0	0	0	2	72	0	6	6	2	66	2	4	<b>19,356***</b>

M – Moral; C – Convencional; PS – Pró-social.

R – orientada para o resultado; S – orientada para a sanção; Mo – orientada para a moral; Mi – mistas; O – outras.

\*p≤,05; \*\*\*p≤,001

Da mesma forma que na análise anterior, todos os grupos, em todas as condições e domínios do conhecimento social, apresentam muito mais justificações orientadas para a moral. O padrão das justificações em função da idade é semelhante ao da atribuição de emoções, ou seja, marcado pelo decréscimo progressivo do número de justificações orientadas para a moral, com exceção da resposta à questão do próprio no domínio moral, que decresce aos 12/13 anos e volta a aumentar nos sujeitos mais velhos. Paralelamente, a justificação orientada para o resultado aumenta com a idade, com exceção da resposta à questão do próprio no domínio moral, que aumenta aos 12/13 anos e volta a decrescer nos sujeitos mais velhos e das respostas ao domínio pró-social, cuja frequência se mantém na questão do próprio e diminui na questão deontica aos 12/13 anos, comparativamente aos sujeitos mais novos, e aumenta, em ambas as questões nos sujeitos de 14/15 anos. Neste grupo, dos mais velhos, existem globalmente menos justificações orientadas para as sanções do que nos outros grupos sendo estas quase inexistentes pois os sujeitos justificam as emoções negativas atribuídas com recurso quase exclusivo a justificações morais.

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para a idade em todas as condições avaliadas com exceção da condição deontica no domínio moral.

### Diferenças para a condição

Nas análises realizadas para avaliar o efeito da condição, onde comparámos as respostas às duas condições, deontica e do próprio, no mesmo domínio, foi utilizado o teste de *Wilcoxon* para amostras emparelhadas.

**Tabela 9.**

**Análise comparativa da atribuição de emoções em função da condição**

	10/11a	12/13a	14/15a
Moral	- 1,414	- <b>2,463**</b>	- 1,882
Convencional	- <b>2,449*</b>	- 0,164	- 1,214
Pró-Social	- <b>2,648**</b>	- 1,172	- 0,302

\*p≤,05; \*\*p≤,01

Os sujeitos apresentaram mais emoções negativas na condição do próprio, com exceção do domínio moral aos 12/13 anos e do domínio convencional aos 14/15 anos onde se verifica o inverso. Foram encontradas diferenças significativas em três das seis

condições testadas, nos sujeitos de 10/11 anos nos domínios convencional e pró-social e nos sujeitos de 12/13 anos no domínio moral.

**Tabela 10.**

**Análise comparativa da justificação da atribuição de emoções em função da condição**

	10/11a	12/13a	14/15a
Moral	- <b>2,828**</b>	- 1,641	- 0,070
Convencional	- 0,994	- 0,159	- <b>2,519*</b>
Pró-Social	- <b>2,364*</b>	- 1,132	- 1,548

\*p≤,05; \*\* p≤,01

Os sujeitos apresentam mais justificações morais na condição do próprio, com excepção dos sujeitos de 12/13 anos no domínio moral e dos sujeitos de 14/15 anos no domínio convencional e utilizaram mais justificações orientadas para o resultado na condição deontica com excepção dos sujeitos de 14/15 anos no domínio pró-social. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em três das seis condições testadas na justificação das atribuições, nos sujeitos de 10/11 anos nos domínios moral e pró-social e nos sujeitos de 14/15 anos no domínio convencional.

De um modo geral podemos dizer que, embora os sujeitos apresentem mais emoções negativas e mais justificações orientadas para a moral na questão do próprio, o tipo de questão apresentada produz efeito apenas em metade das condições testadas. Contudo, este efeito mostra-se significativo aos 10/11 anos onde existem diferenças para duas das três condições testadas para a atribuição de emoções, um resultado repetido para a justificação dessa atribuição.

### **Diferenças para o domínio**

Nas análises efectuadas para o domínio, onde comparámos as respostas à mesma questão nos três domínios, foi utilizado o teste de *Friedman* para amostras emparelhadas.

**Tabela 11.**

**Análise comparativa na atribuição de emoções em função do domínio**

	10/11a	12/13a	14/15a
Deontica	0,800	1,231	4,893
Próprio	4,000	4,000	<b>12,000**</b>

\*\*p≤,01



Na atribuição de emoções, os sujeitos apresentam um número aproximado de emoções negativas nos três domínios aos 10/11 anos e aos 12/13 anos na questão deontica; porém, na condição do próprio, invocam mais emoções negativas no domínio pró-social. Aos 14/15 anos os sujeitos apresentam mais emoções negativas, em ambas as condições, nos domínios moral e pró-social. Apenas foi encontrada diferença estatisticamente significativa na condição do próprio, aos 14/15 anos, onde os sujeitos apresentaram um número claramente menor de emoções negativas no domínio convencional comparativamente aos outros domínios.

**Tabela 12.**

**Análise comparativa da justificação da atribuição de emoções em função do domínio**

	10/11a	12/13a	14/15a
Deontica	3,600	5,267	4,131
Próprio	<b>14,286***</b>	<b>17,862***</b>	<b>6,400*</b>

\*p≤,05; \*\*\*p≤,001

No que respeita as justificações apresentadas, por um lado, os sujeitos de 10/11 anos apresentam mais justificações morais nos domínios pró-social e convencional (90 a 97,5%) e um pouco menos no moral (82,5% a 85%); aos 12/13 anos, o domínio pró-social recolhe mais justificações morais (85 a 90%), estando os outros domínios equiparados na utilização desse tipo de justificação (67,5% a 75%); e aos 14/15 anos, as justificações morais predominam nos domínios moral e pró-social (74 a 84%), sendo claramente mais baixas no domínio convencional (52,5 a 54%). Mais precisamente, as justificações morais vão diminuindo de forma mais ligeira nos domínios moral e pró-social ao longo da idade, uma diminuição que é acentuada no domínio convencional, particularmente aos 14/15 anos.

Por outro lado, os sujeitos de 10/11 anos apresentam um número idêntico de justificações orientadas para o resultado nos três domínios (0 a 10%), mas este tipo de justificação torna-se mais frequente no domínio convencional, tanto aos 12/13 anos (10 a 15%), como aos 14/15 anos (31 a 32,5%), comparativamente aos outros domínios onde não ultrapassa os 10% nos sujeitos de 12/13 anos e os 16% nos sujeitos de 14/15 anos. Para este tipo de justificações, verifica-se portanto quase um padrão inverso ao padrão das justificações morais, sendo especialmente acentuado o aumento verificado no domínio convencional aos 14/15 anos.

Foram encontradas diferenças significativas em três das seis condições testadas, todas na condição do próprio, nos três grupos de idade.

De um modo geral podemos dizer que o domínio não induz um efeito muito significativo nas respostas dos sujeitos. Esse efeito parece ser maior nos sujeitos mais velhos e na condição do próprio, situações onde se verifica uma maior atribuição de emoções positivas e de justificações orientadas para o resultado no domínio convencional.

## **Discussão**

De um modo geral, todos os grupos fazem maioritariamente atribuições negativas apoiadas em justificações orientadas para a moral, o que revela uma competência moral suportada pela autonomia moral (Piaget, 1932/1984) e pela moralidade convencional (Kohlberg, 1984/1992). Contudo, tanto as atribuições negativas como as justificações morais decrescem com a idade, tendo-se verificado diferenças estatísticas em quase todas as condições testadas.

Este resultado, por um lado, está de acordo com a constatação que as crianças, a partir dos 9 anos, apresentam sobretudo emoções negativas (*e.g.*, Nunner-Winkler & Sodian, 1988); mas, por outro lado, também confirma os estudos que assinalam a persistência do padrão do vitimizador feliz para além dos 9 anos, idade da pressuposta mudança desenvolvimental (*e.g.*, Harter & Whitesell, 1989; Yuill *et al.*, 1996). Embora os sujeitos mais velhos acompanhem quase sempre a atribuição de emoções negativas com justificações morais, um sinal de maior competência moral do que os grupos de idades inferiores, também são eles que apresentam mais justificações orientadas para o benefício obtido com a acção, o que permite concluir que, com a idade, aumenta a variabilidade individual na avaliação e decisão moral. Esta observação induz portanto a possibilidade de existirem, à medida que os sujeitos crescem, outros factores, não cognitivos, que participam e influenciam a avaliação moral. Dito de outro modo, a conceptualização destes sujeitos como moralmente autónomos, pois já utilizam critérios próprios na avaliação moral, pode significar que, para além dos critérios que derivam mais directamente da compreensão e integração das prescrições sociais, de natureza mais cognitiva, poderão também utilizar de outros critérios, de natureza mais emocional e identitária, que vão emergindo com a entrada na adolescência.

Neste estudo, verificou-se ainda que o tipo de questão proposta, deontica e do próprio, apenas teve efeito relevante nos sujeitos de 10/11 anos, onde a referência ao

próprio favoreceu a atribuição de emoções negativas e de justificações orientadas para a moral. Este resultado apoia estudos anteriores que preconizam a auto-atribuição da emoção como a questão mais pertinente para esta linha de investigação (*e.g.*, Krettenauer & Eichler, 2006).

Finalmente, a análise do efeito do domínio de conhecimento social permitiu constatar que a distinção de domínios parece aumentar com a idade, sendo particularmente evidente a diferente avaliação que os adolescentes de 14/15 anos fazem das transgressões de regras meramente sociais comparativamente às transgressões de deveres positivos ou negativos. Enquanto os mais novos, 10/11 anos, parecem ser mais sensíveis às regras sociais e aos deveres positivos (domínios convencional e pró-social), a sensibilidade à transgressão dessas regras sociais diminui progressivamente e torna-se mais substancial nos jovens de 14/15 anos, onde uma percentagem muito elevada, praticamente um terço dos sujeitos, opta pelos ganhos obtidos com as transgressões de natureza convencional. Estes resultados sugerem uma progressiva diferenciação na avaliação dos domínios de conhecimento social nestes níveis etários, uma vez que, para os sujeitos, parece ser progressivamente mais fácil praticar transgressões de regras meramente sociais que, hipoteticamente, podem ser vistas como menos prescritivas e mais dependentes dos valores ou conteúdos morais de cada indivíduo e, consequentemente, mais sujeitas a uma avaliação variável e idiossincrática.

Tal como no estudo anterior, os resultados não são favoráveis à noção que a motivação para a acção moral, medida pela atribuição de emoções morais, é sobretudo determinada pelo desenvolvimento cognitivo, o que nos levou a analisar o papel da cognição na competência moral num novo estudo destinado a avaliar a associação entre estas duas variáveis.

### **3.2.2. Análise da relação entre cognição e emoções morais**

#### **Estudo 3. Análise da associação entre cognição e emoções morais em crianças de 5/6 anos e 9/10 anos**

Uma das noções subjacentes à teoria que suporta o fenómeno do vitimizador feliz/infeliz é a de que a competência moral, medida pela atribuição de emoções a um vitimizador hipotético, sofre uma mudança evolutiva que, em grande parte, está associada ao desenvolvimento cognitivo. Esta presunção tem sido assumida nos estudos

sobre este fenómeno através de uma associação implícita entre a idade e o desenvolvimento cognitivo. Contudo, não existem estudos que tenham avaliado, de forma objectiva, esta hipotética associação utilizando medidas de competência cognitiva e de competência moral.

Orientados pela perspectiva cognitivo-desenvolvimentista, utilizámos então uma medida piagetiana de competência cognitiva, a Prova de Transferência de N Elementos entre Coleções Correspondentes, que avalia a coordenação entre *afirmações* e *negações* (Piaget, 1974). Para Piaget (1974), a noção de afirmação descreve a apreensão directa dos objectos e situações oferecidos pela percepção, ou seja, o conhecimento das características figurativas, observáveis, desses objectos ou situações; pelo contrário, a negação supõe uma construção mental sobre o conhecimento perceptivo, uma actividade inferencial do sujeito, a capacidade de antecipar ou compreender que qualquer transformação observável implica necessariamente e pode sempre ser anulada por uma transformação de sentido inverso. Ora, enquanto as crianças mais novas, de nível pré-operatório, possuem um conhecimento afirmativo e figurativo, apoiado e limitado pela percepção, as mais velhas, de nível operatório concreto, já utilizam operações lógicas. No desenvolvimento desta competência podem então distinguir-se três níveis de resposta: um primeiro nível, marcado pelo predomínio da afirmação sobre a negação, característico da criança pré-operatória; um segundo nível, caracterizado pela coordenação empírica entre afirmações e negações, onde se assiste a uma orientação alternada para a percepção e para a operação lógica; e um terceiro nível, de coordenação lógica, caracterizado pela capacidade de inferência e compreensão operatória das relações entre a afirmação e a negação. Presumivelmente, considerando a descrição de Piaget (1974), as crianças entre os 4 e 6 anos situam-se no primeiro nível, as crianças de 6/8 anos no nível intermédio e, no nível superior, as crianças com mais de 9 anos.

De acordo com este modelo piagetiano, seleccionámos então dois grupos etários, 5/6 anos e 9/10 anos, que teriam, hipoteticamente, um desenvolvimento cognitivo situado, respectivamente, nos níveis inferior e superior da referida competência de coordenação entre afirmações e negações, o que permitiria uma análise mais contrastada dessa competência e, consequentemente, da sua relação com a competência moral.

## **Método**

### *Participantes*

Participaram 80 crianças de dois grupos etários, emparelhadas relativamente ao género e idade. As crianças do grupo etário mais novo tinham idades compreendidas entre os 5 e 6 anos ( $M=5a\ 7m$ ;  $Dp=4,60$ ) e as do grupo etário mais velho tinham idades compreendidas entre os 9 e 10 anos ( $M=9a\ 7m$ ;  $Dp=4,28$ ). Foi utilizado como critério de exclusão do estudo a existência de dificuldades de aprendizagem ou problemas de natureza desenvolvimental.

### *Medidas*

Para avaliar as emoções morais foi utilizada a versão da prova do vitimizador Feliz/Infeliz de Nunner-Winkler & Sodian (1988) que fora utilizada nos estudos 1 e 2. A avaliação da competência cognitiva foi realizada pela Prova de Transferência de N Elementos entre Colecções Correspondentes (Piaget, 1974) que, como vimos, avalia a capacidade de coordenação entre afirmações e negações e que pode ser aplicada a crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 10 anos.

Nesta prova, o sujeito é confrontado com 12 elementos iguais (fichas, botões, etc.) e a um objecto que sirva de biombo ou barreira e que permitirá esconder da criança a colecção do experimentador. Este começa por colocar 6 elementos numa fila, à frente da criança, que denomina colecção da criança, e pede-lhe para fazer ao lado uma outra fila, com o mesmo número de elementos, a colecção do experimentador, assegurando-se que os elementos das duas colecções permanecem em correspondência perceptiva. A criança é então confrontada à resolução de uma sucessão de tarefas estruturalmente idênticas. Na primeira tarefa, o biombo é colocado entre as colecções, de modo que a criança não possa ver a colecção do experimentador e, em seguida, este pede à criança que lhe ofereça um dos elementos da sua colecção. Após colocar esse elemento na colecção do experimentador, a criança é questionada: *“Agora que me deste uma ficha, quantas tenho eu a mais do que tu? Porquê? Tens a certeza?”* Depois da criança responder e verbalizar a respectiva justificação, o experimentador retira o biombo, mostrando que a sua colecção tem um diferencial superior de dois elementos comparativamente à colecção da criança. As respostas só são consideradas correctas se a criança as justificar correctamente e, se isso não acontecer, mesmo depois de observar as duas colecções, deve repetir-se o procedimento sem o biombo, sendo esta uma segunda tarefa. Na terceira tarefa, são restituídas as duas colecções idênticas e pergunta-

se à criança: “*Se retirar uma ficha da minha colecção e a puser na tua, com quantas fichas a mais do que eu? Como sabes isso?*” Na quarta tarefa são, de novo, restituídas as duas colecções iniciais separadas pelo biombo, mas agora são retirados e transferidos dois elementos da colecção da criança e esta é de novo indagada: “*Quantas fichas tenho eu a mais do que tu? Porquê? Tens a certeza?*” Se a criança não antecipar correctamente a diferença, repete-se o procedimento sem a barreira; e, se a criança compreender e justificar a transferência, pode ainda repetir-se o procedimento inicial, com a barreira, mas para três elementos.

As respostas são classificadas em quatro níveis de desempenho. No nível 0, a criança nem sequer consegue compreender a pergunta crítica, atribuindo-lhe um sentido absoluto, não relativo, ou seja, não procura calcular quantos elementos uma colecção tem a mais ou a menos do que a outra, e limita-se a indicar, por exemplo, o número total de elementos que constituem a sua própria ou a colecção do experimentador. No nível 1, a criança já compreende a pergunta crítica de cada tarefa, mas não consegue antecipar a diferença correcta, afirmando ao longo de toda a indagação um diferencial de  $n$  elementos e fornecendo justificações incorrectas ou até fantasistas, pois concebe a transferência apenas em termos positivos e não se apercebe que, por exemplo, ao dar um dos seus elementos ao experimentador está simultaneamente a aumentar a colecção deste e a diminuir a sua própria, sendo então a diferença de  $2n$  elementos. Dito de outro modo, nesta fase há um predomínio da afirmação, da percepção, e a criança não consegue ainda construir a negação. No nível 2, a criança pode começar por não antecipar correctamente uma transferência de  $2n$ , mas acaba por fazê-lo no decurso da indagação, passando então a dar justificações adequadas, ou pode apresentar respostas alternadas inter-situações, o que mostra uma coordenação empírica entre as afirmações e as negações. Finalmente, no nível 3, a criança antecipa, à partida e de forma sistemática, uma diferença de  $2n$  elementos entre as colecções e fornece sempre justificações adequadas, mostrando assim capacidade de coordenação operatória da afirmação e negação.

### *Procedimento*

A participação no estudo obrigou à apresentação de consentimento informado pelos encarregados de educação. A entrevista individual decorreu numa sala própria, com uma duração média de 30 minutos. Após explicação aos respondentes que pretendíamos conhecer o que as crianças pensam sobre algumas situações do seu

quotidiano, era-lhes comunicado que não haviam respostas certas ou erradas, pois apenas pretendíamos saber o que pensavam sobre a situação. Foram contrabalançadas a ordem de aplicação das provas (competência moral e competência cognitiva) e a ordem das condições (deontica e próprio).

Tendo em conta que se pretendia avaliar a estrutura cognitiva das crianças avaliadas, classificámos como pré-operatórios os sujeitos cuja competência cognitiva se situava nos níveis 0 e 1, de transição os sujeitos avaliados no nível 2 e como operatórios concretos os sujeitos classificados no nível 3.

## Resultados

Nas análises preliminares, procedeu-se à avaliação do efeito do género e da ordem de aplicação das provas para a competência cognitiva e para a atribuição de emoções e justificações e, ainda, para estas últimas medidas, do efeito da ordem das questões, com recurso ao teste do Qui-quadrado, e não foram encontradas diferenças significativas para nenhuma das condições testadas.

## Diferenças para a idade

A análise das diferenças da competência cognitiva e da atribuição de emoções e respectiva justificação, em função da idade, foi efectuada com recurso ao teste do Qui-quadrado.

**Tabela 13.**

### **Análise comparativa da competência cognitiva em função da idade**

	5/6 a			9/10 a			$\chi^2$
	PO	T	OC	PO	T	OC	
CC	32	8	0	5	26	9	<b>40,809***</b>

CC – Competência Cognitiva; PO – pré-operatório; T – transição; OC – operatório concreto

\*\*\* $p \leq .001$

A maioria das crianças mais novas situa-se no nível pré-operatório (80%) e os restantes sujeitos no nível de transição. Nas crianças mais velhas, apenas 12,5% permanecem com uma estrutura pré-operatória, a maioria dos sujeitos (65%) está no nível de transição e 22,5% dos sujeitos no nível operatório concreto, ou seja, apresentam um nível cognitivo superior aos mais novos. Foi encontrada diferença estatisticamente significativa na competência cognitiva em função da idade.

**Tabela 14.**

**Análise comparativa da atribuição de emoções em função da idade**

		5/6 a		9/10 a		$\chi^2$
		P	N	P	N	
Moral	Deontica	4	36	8	32	1,569
	Próprio	2	38	0	40	2,051
Convencional	Deontica	1	39	4	36	1,920
	Próprio	3	37	0	40	3,117
Pró-Social	Deontica	2	38	3	37	0,213
	Próprio	4	36	0	40	4,211

P – emoções positivas; N- Emoções negativas.

Em ambos os grupos predominam as emoções negativas. Contudo, apenas na condição do próprio, as crianças mais velhas atribuem mais emoções negativas do que as crianças mais novas, acontecendo o inverso na condição deontica. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para a idade em nenhuma das condições testadas.

**Tabela 15.**

**Análise comparativa da justificação da atribuição de emoções em função da idade**

		5/6 a			9/10 a			$\chi^2$
		OR	OS	OM	OR	OS	OM	
Moral	Deontica	4	34	2	8	24	8	<b>6,657*</b>
	Próprio	2	37	1	0	27	13	<b>13,848***</b>
Convencional	Deontica	1	38	1	4	29	7	<b>7,509*</b>
	Próprio	3	36	1	0	33	7	<b>7,630*</b>
Pró-Social	Deontica	2	34	4	3	20	17	<b>11,877***</b>
	Próprio	4	34	2	0	17	23	<b>23,707***</b>

OR – orientação para o resultado; OS – orientação para a sanção; OM – orientação para a moral.

\*p≤,05; \*\*\*p≤,001

Em ambos os grupos predominam as justificações orientadas para a sanção externa, com excepção das respostas à condição do próprio, no domínio pró-social, nas crianças mais velhas. As justificações orientadas para a moral, raras nas crianças mais novas (2,5 a 10%), têm alguma expressão nas crianças mais velhas (17,5% a 57,5%), principalmente no domínio pró-social (42,5% a 57,5%). Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas justificações das emoções morais em todas as condições testadas.



### Diferenças para a condição

Nas análises realizadas para avaliar o efeito da condição, onde comparámos as respostas às duas questões, deontica e do próprio, na mesma história, foi utilizado o teste de *Wilcoxon* para amostras emparelhadas.

**Tabela 16.**  
**Análise comparativa da atribuição de emoções em função da condição**

	5/6a	9/10 <sup>a</sup>
Moral	- 1,000	- <b>2,828**</b>
Convencional	- 1,000	- 2,000
Pró-Social	- 1,414	- 1,732

\*\*p≤,01

As crianças mais novas, nos domínios convencional e pró-social, expressam mais emoções negativas na condição deontica do que na condição do próprio. O inverso acontece no domínio moral. As crianças mais velhas apresentam mais emoções negativas na condição do próprio em todos os domínios. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para a condição com excepção das crianças mais velhas no domínio moral.

**Tabela 17.**  
**Análise comparativa da justificação da atribuição de emoções em função da condição**

	5/6a	9/10 <sup>a</sup>
Moral	- 1,000	- <b>2,837**</b>
Convencional	- ,447	- 1,633
Pró-Social	- 1,414	- 2,065

\*\*p≤,01

As crianças mais novas, nos domínios moral e pró-social, expressam mais justificações orientadas para a moral, na condição deontica, enquanto as mais velhas apresentam um padrão inverso nestes domínios. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para a condição, com excepção das crianças mais velhas no domínio moral.

Em síntese podemos afirmar que apenas foi encontrado efeito da condição, deontica ou do próprio, em duas das doze hipóteses testadas.

### Diferenças para o Domínio

Nas análises efectuadas para o domínio, onde comparámos a resposta à mesma questão nas três histórias, foi utilizado o teste de *Friedman* para amostras emparelhadas.

**Tabela 18.**  
**Análise comparativa da atribuição de emoções em função do domínio**

	5/6a	9/10 <sup>a</sup>
Deontica	3,500	3,000
Próprio	1,000	a

a – valor constante

Os sujeitos dos dois grupos apresentam um padrão de respostas muito semelhante nos três domínios. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das hipóteses testadas para ambos os grupos.

**Tabela 19.**  
**Análise comparativa da justificação da atribuição de emoções em função do domínio**

	5/6a	9/10 <sup>a</sup>
Deontica	1,786	5,609
Próprio	,750	15,077***

\*\*\* $p \leq .001$

Os sujeitos mais novos apresentam um padrão semelhante para os três domínios em ambas as condições. Contudo, os sujeitos mais velhos, fazem uma certa distinção entre domínios apresentando mais justificações morais no domínio pró-social, um facto mais evidente na condição do próprio onde foi verificada diferença estatisticamente significativa. O efeito do domínio apenas foi verificado em uma das oito hipóteses testadas.

### Associação entre a competência cognitiva e a competência moral

Para testar a associação entre a competência cognitiva e moral, objectivo principal do estudo, foi utilizado o coeficiente de correlação de *Spearman*.

**Tabela 20.**

**Correlação entre a competência cognitiva e a atribuição de emoções**

		D_M	P_M	D_C	P_C	D_PS	P_PS
CC	5/6 a	- ,32*	,14	- ,04	,12	- ,17	- ,25
	9/10 a	- ,23	a	a	a	a	a

CC – Competência Cognitiva.

D\_M – deontica (moral); P\_M – próprio (moral); D\_C – deontica (convencional); P\_C – próprio (convencional); D\_PS – deontica (pró-social); P\_PS – próprio (pró-social).

a – valor constante

**Tabela 21.**

**Correlação entre competência cognitiva e a justificação da atribuição de emoções**

		D_M	P_M	D_C	P_C	D_PS	P_PS
CC	5/6 a	- ,28	,08	- ,10	,05	- ,23	- ,26
	9/10 a	- ,11	,03	,20	- ,03	,04	- ,11

CC – Competência Cognitiva

D\_M – deontica (moral); P\_M – próprio (moral); D\_C – deontica (convencional); P\_C – próprio (convencional); D\_PS – deontica (pró-social); P\_PS – próprio (pró-social).

Tanto para a atribuição de emoções como para as respectivas justificações não foram encontradas associações estatisticamente significativas, com excepção da correlação encontrada entre a competência cognitiva e a atribuição de emoções no domínio moral, na questão deontica, nos sujeitos mais novos. Contudo, esta correlação é negativa.

## Discussão

As crianças mais velhas apresentam uma competência cognitiva claramente superior às mais novas o que está de acordo com a teoria piagetiana (1974). Ainda assim, apenas 22,5% das crianças mais velhas estão no último nível de competência, de coordenação lógica entre afirmações e negações, representativa de uma inteligência operatória concreta.

Também na competência moral as crianças mais velhas evidenciaram uma competência superior expressa pela integração mais acentuada da atribuição de emoções negativas e de justificações de natureza moral. Contudo, elas apresentam ainda uma competência moral heterónoma (Piaget, 1932/1984) e pré-convencional (Kohlberg, 1984/1992), uma vez que a sua compreensão moral é mais apoiada no medo de sanções externas do que em justificações morais.

De certa forma, a competência moral superior dos sujeitos mais velhos poderia ser consistente com a tendência evolutiva encontrada na competência cognitiva e poderiam portanto legitimar a teoria Kohlberg (1984/1992) que preconiza que a

limitação cognitiva impede a evolução moral. Porém, a evidência mais importante deste estudo mostra que, nos dois grupos etários, não há associação entre a competência cognitiva e a competência moral dos sujeitos. Esta observação sugere portanto que a cognição não é uma condição suficiente para explicar a competência moral, o que contraria a perspectiva de Kohlberg (1984/1992) e reforça a hipótese de existirem outros componentes psicológicos determinantes da motivação para a acção moral.

Verificou-se ainda que o tipo de pergunta, condição deontica ou do próprio, não produziu efeito no padrão de respostas, embora nos dois grupos de sujeitos apareça uma tendência de atribuição e justificação de emoções globalmente consistente com os resultados obtidos no estudo 1.

Relativamente ao domínio de conhecimento social, importa contudo destacar um resultado interessante. Os sujeitos mais velhos fazem uma distinção, na condição do próprio, mostrando uma motivação para a acção moral mais forte na situação de transgressão pró-social, uma vez que utilizam um tipo de justificação, orientada para a moral, que faz pressupor que não cometeriam aquelas acções. No polo oposto, surge a transgressão convencional, onde estes sujeitos utilizam menos justificações morais e mais justificação orientadas para as sanções externas, o que sugere que poderiam cometer este tipo de acções na ausência de uma autoridade ou controlo externo.

### **3.3.3. Conclusões**

Em síntese podemos concluir que os nossos estudos das emoções morais, através do paradigma do vitimizador feliz/infeliz, produziram algumas evidências que podemos resumir da seguinte forma.

#### *Atribuição de emoções e justificação*

As crianças mais novas, de 5/6 anos, invocam emoções positivas e negativas para avaliarem a conduta dos transgressores. Contudo, encontrámos resultados diferentes nos dois estudos (1 e 3) em que foram avaliadas crianças destas idades: no estudo 1, observa-se um equilíbrio entre os dois tipos de atribuições, enquanto no estudo 3 predominam as emoções negativas. Da mesma forma, as crianças deste nível etário invocam os vários tipos de justificação, embora as justificações morais apareçam em percentagem reduzida (0 a 10%), predominando as justificações orientadas para as sanções e para os resultados. Tal como para a atribuição de emoções, encontrámos resultados diferentes nos estudos 1 e 3: no primeiro, observa-se uma distribuição

equilibrada entre justificações orientadas para o resultado e orientadas para as sanções e, no segundo, predominam as emoções negativas e as justificações orientadas para as sanções. A atribuição de emoções negativas contraria os resultados dos estudos clássicos sobre o paradigma do vitimizador feliz/infeliz (*e.g.*, Arsenio & Kramer, 1992; Lourenço, 1993) e confirma as evidências encontradas por Harter e Whitesell (1989) e Yuill *et al* (1996). Porém, a grande maioria das nossas crianças de 5/6 anos utiliza justificações orientadas para as sanções quando faz atribuições negativas, revelando portanto uma orientação para o evitamento do castigo, expresso no medo de ser observado por outrem e/ou de ser castigado (Piaget, 1932/1984), ou orientada para a satisfação dos interesses individuais expressa pelo medo de perder a amizade do sujeito vitimizado (Kohlberg, 1984/1992), justificações estas que reflectem uma heteronomia moral (Piaget, 1932/1984) e uma moralidade pré-convencional (Kohlberg, 1984/1992).

Por sua vez, as crianças mais velhas, de 9/10 anos, invocam quase sistematicamente emoções negativas e apresentam um padrão de justificações semelhante nos dois estudos, ou seja, uma justificação das emoções negativas maioritariamente orientada para as sanções. A utilização de justificações morais permanece minoritária, mas diferente nos dois estudos, uma vez que os sujeitos do estudo 3 (31%) recorreram mais a esta categoria de justificações do que os seus pares do estudo 1 (12,5%). Embora se constate que é maior o número de crianças que atribui emoções negativas ao vitimizador, a sua compreensão moral é ainda dominada pela moral heterónoma ou moral individualista e instrumental, um resultado que contraria os resultados dos estudos clássicos do vitimizador feliz/infeliz (*e.g.*, Nunner-Winkler & Sodian, 1988) e apoia a inexistência de uma mudança forte aos 8 anos constatada por alguns estudos (*e.g.*, Arsenio, 1988; Arsenio & Kramer, 1992; Lourenço, 1997).

No estudo 2, os sujeitos dos três grupos etários, de 10/11, 12/13 e 14/15 anos, atribuem emoções negativas e justificações orientadas para a moral de forma quase sistemática. Este resultado mostra que estes jovens têm uma compreensão moral superior aos grupos avaliados nos estudos 1 e 3, revelando já uma moral autónoma (Piaget, 1932/1984) e convencional (Kohlberg, 1984/1992), o que permite colocar a hipótese que a idade de mudança significativa no padrão de atribuição de emoções morais se situa por volta dos 10 anos e não dos 8 anos. Contudo, nos três grupos de idade existem atribuições positivas justificados pelo resultado tangível da acção, o que confirma também a persistência do padrão de vitimizador feliz depois da infância (*e.g.*, Murgatroyd & Robinson, 1993).

Em síntese, a relação entre as emoções atribuídas e as justificações invocadas, com particular ênfase para estas últimas, constituem um indicador da motivação moral dos sujeitos. Porém, a análise dos resultados nos diversos grupos de idade que estudámos mostra que não existe uma curva desenvolvimentista, porque não há uma diferença qualitativamente forte da competência moral entre as crianças mais novas e as mais velhas e porque o padrão moralmente correcto, emoção negativa e justificação moral, diminui durante a pré-adolescência e adolescência. Esta evidência permite-nos portanto interrogar até que ponto os processos cognitivos são dominantes na motivação moral, em particular quando avaliamos a motivação para a acção moral.

#### *Associação entre competência cognitiva e competência moral*

Ao longo dos nossos estudos procurámos então avaliar a relação entre o desenvolvimento cognitivo do sujeito e a sua competência moral. Ora, tanto a existência de uma associação presumida pela relação entre a idade e a competência moral (estudos 1 e 2), como a associação directamente avaliada entre a competência cognitiva e a competência moral (estudo 3) nunca foram verificadas. Este resultado, sugere portanto que a motivação para agir moralmente pode depender de uma complexidade de factores e que, para além da maturidade cognitiva, outros componentes psicológicos podem desempenhar um papel importante, o que está de acordo com alguns dos estudos mais recentes sobre as emoções morais (Ferreira *et al*, 2007; Ferreira & Sargento dos Santos, 2007; Lourenço, 2000a).

#### *Efeito da Condição*

Considerando que a literatura sobre o fenómeno do vitimizador feliz/infeliz mostra o efeito de diferentes condições de indagação (*e.g.*, Ferreira *et al*, 2007; Ferreira & Sargento dos Santos, 2007; Lourenço, 1998, 2000a, 2001), confrontámos os nossos sujeitos a dois tipos de condições, a questão deontica e a questão referida ao próprio (auto-atribuição), e verificámos que tanto a atribuição de emoções, como a respectiva justificação sofre variações distintas nos vários grupos de idade.

As crianças mais novas apresentaram, em ambos os estudos (1 e 3), mais emoções negativas e justificações orientadas para as sanções na condição deontica, mas só no estudo 1 se verificaram diferenças significativas em três das seis condições testadas, o que revela um efeito moderado da condição neste grupo etário. Seja como

seja, aos 5/6 anos, as crianças são aparentemente mais sensíveis à questão deontica, que os confronta com uma atribuição ao outro e com a dimensão do dever.

Pelo contrário, tanto nas crianças mais velhas, como nos pré-adolescentes e adolescentes a condição do próprio elicitava uma competência moral presumivelmente superior. Em ambos os estudos (1 e 3), os sujeitos de 9/10 apresentaram, mais emoções negativas e justificações orientadas para as sanções e, também, para a moral, na condição do próprio e verificaram-se diferenças estatísticas em quatro das seis condições testadas no estudo 1 e em duas das seis condições testadas no estudo 3. Neste grupo etário, há portanto um efeito relativamente mais acentuado da condição, efeito este que tende a esbater-se nos pré-adolescentes e adolescentes, onde se observou a mesma tendência, mas apenas foram encontradas diferenças estatísticas para uma minoria das condições testadas (estudo 2).

Ora, embora a atribuição de emoções ao outro possa ser vista como um exercício de tomada de perspectiva, a atribuição ao próprio poderá eventualmente induzir mais decisivamente essa tomada de perspectiva, pois implica o sujeito nos seus componentes psicológicos, implicando-o assim na diferenciação do si e do outro. Os sujeitos mais novos, limitados pela dificuldade, natural, em realizar a tomada de perspectiva, serão portanto menos sensíveis à auto-atribuição ao próprio do que as crianças mais velhas, porque não discriminam as duas condições e reduzem a indagação deontica ao seu ponto de vista próprio e único. Pelo contrário, as crianças mais velhas, a partir dos 9 anos, parecem menos limitados pela dificuldade de tomada de perspectiva, evidenciando mais competência moral quando confrontados à questão de auto-atribuição. Contudo, mesmo inquiridos pela condição do próprio, os sujeitos mais velhos revelam uma elevada variabilidade de respostas, pois apresentam percentagens significativas de emoções positivas e de justificações orientadas para o resultado da acção de transgressão. Assim, tanto a análise conceptual, como os resultados empíricos apoiam a convicção que a auto-atribuição constitui uma boa medida para avaliar as emoções morais em sujeitos com mais de 9 anos, enquanto indicador da motivação para a acção moral.

### *Efeito do Domínio*

Considerando ainda que alguns autores discriminam vários domínios do conhecimento social e moral (*e.g.*, Davidson *et al*, 1984, Nucci, 1981, Smetana, 1981a,

Turiel, 1978, 1979, Weston & Turiel, 1980), utilizámos 3 histórias de domínios diferentes, moral, convencional e pró-social.

Verificámos que, na atribuição de emoções, as crianças (5/6 e 9/10 anos) não fazem distinção entre domínios e, entre os pré-adolescentes e adolescentes, apenas os mais velhos, de 14/15 anos, distinguem o domínio pró-social atribuindo menos emoções negativas à transgressão. Verificámos ainda que, na justificação das emoções atribuídas, as crianças mais novas continuam a não distinguir o domínio da transgressão, o que já não acontece nas mais velhas que apresentam menos justificações orientadas para as sanções externas e mais justificações morais na transgressão pró-social. Os grupos de pré-adolescentes e adolescentes fazem também distinções entre domínios, mas distinções diferenciadas, uma vez que os de 10/11 anos apresentam mais justificações morais nos domínios convencional e pró-social, os de 12/13 anos apenas no domínio pró-social e os de 14/15 anos nos domínios moral e pró-social.

Em síntese, as crianças pré-escolares não distinguem os domínios do conhecimento social, o que contraria a hipótese de Turiel (1983), mas as crianças mais velhas tendem a mostrar uma motivação moral superior no domínio pró-social, tendência que se mantém até à adolescência, onde emerge também uma outra tendência para a diminuição de motivação moral no domínio convencional. A compreensão do domínio pró-social parece portanto evoluir rapidamente e, provavelmente, a sua integração no sistema motivacional do *self* torna-se, por isso, mais efectiva. Pelo contrário, após a fase de mudança desenvolvimental na atribuição de emoções, que situámos por volta dos 10 anos de idade, a motivação moral dos pré-adolescentes e dos adolescentes tende a diminuir perante transgressões convencionais e a aumentar relativamente a transgressões morais. Ora, este padrão desenvolvimental sugere quatro conclusões essenciais.

Em primeiro lugar, a compreensão do domínio pró-social constitui eventualmente um componente psicológico importante para a promoção do desenvolvimento moral, pelo que deve ser mais investigado e utilizado na prevenção dos comportamentos de tendência anti-social.

Em segundo lugar, os adolescentes (14/15 anos), para além da sensibilidade moral aos deveres positivos, também revelam alguma sensibilidade aos deveres negativos, o que não acontece com os sujeitos mais novos. Esta evidência é consistente com a observação que a integração do sistema moral no *self* emerge apenas na adolescência (Colby e Damon e Blasi), tornando-se assim fundamental implementar estratégias



psico-educativas destinadas a promover uma integração mais efectiva das emoções morais no sistema do *self* e a formação de identidades morais.

Em terceiro lugar, a diminuição acentuada da sensibilidade moral às transgressões convencionais, que se verificou a partir dos 12/13 anos, deve-nos fazer reflectir sobre o perigo de uma socialização carente de referências mais nítidas de natureza moral. A relativização progressiva das referências morais que se tem verificado nas últimas décadas e a sua transformação em referências meramente sociais deve alertar-nos para a importância de que os processos de desenvolvimento das crianças e jovens não ocorram em contextos esvaziados de uma componente moral sólida, evitando assim a progressão de um pensamento demasiado relativista e o risco de formação de identidades frágeis relativamente à capacidade de balancear individualidade e colectividade, *self* e alter, meios e fins.

Em quarto lugar, a diferenciação entre domínios que também observámos (*e.g.*, Davidson *et al*, 1984, Nucci, 1981, Smetana, 1981a, Turiel, 1978, 1979, Weston & Turiel, 1980) reclamam uma investigação mais detalhada sobre cada um deles e, particularmente, uma construção criteriosa das situações que são utilizadas na avaliação psicológica. Além disso, verificámos que a atribuição das emoções morais é sensível ao tipo de transgressão apresentada e, por isso, os estudos futuros devem incluir a análise das diferenças individuais, de forma a avaliar o possível efeito do conteúdo, tanto na comparação entre domínios, como na comparação intra-domínio.

#### *Implicações para estudos futuros*

Os resultados dos nossos estudos mostram-se favoráveis à utilização das emoções morais, avaliadas pelo fenómeno do vitimizador feliz/infeliz, como uma boa medida para avaliar a motivação moral. A inclusão das emoções no estudo da moralidade parece-nos, de facto, fundamental pois não é suficiente um determinado nível de compreensão cognitiva da dimensão normativa para que ocorra uma acção moral. Esta capacidade é certamente imprescindível para a aprendizagem das normas e regras sociais, assim como do seu significado no contexto das relações sociais, mas ela é provavelmente insuficiente para conduzir o indivíduo, de forma mais ou menos inequívoca, à acção moral. Nesta linha de pensamento, Nunner-Winkler (1993), uma das mais importantes investigadoras das emoções morais, considera que existem dois níveis evolutivos na motivação moral, um nível precoce em que a criança possui determinado conhecimento moral mas não age em conformidade com ele, e um nível

posterior em que já existe uma disposição motivacional para agir de acordo com o conhecimento moral.

Na nossa perspectiva, a autora sublinha a necessidade de integração dos processos de compreensão moral no sistema motivacional do sujeito, ligado ao *self*. Ora, a compreensão da motivação moral exige o prosseguimento dos estudos sobre as emoções morais e induz a necessidade de se melhorarem as condições metodológicas susceptíveis de oferecerem um conhecimento mais alargado e mais preciso do funcionamento psicológico das pessoas confrontadas a situações morais. Este objectivo é aliás suportado: (i) pela observação que as emoções morais, medidas pelo paradigma do vitimizador feliz/infeliz, estão associadas com o comportamento das crianças, tanto em ambientes experimentais como naturais (Asendorpf & Nunner-Winkler, 1992; Nunner-Winkler, 1999); (ii) pelos estudos que mostram uma associação entre a atribuição de emoções positivas a um vitimizador hipotético e o comportamento mais egoísta e agressivo em crianças (*e.g.*, Hughes e Dunn, 2000 e Malti, citada por Krettenauer e Eichler, 2006); e, ainda (iii) pelos estudos que mostram a associação entre comportamento delinvente e emoções morais em adolescentes (Krettenauer & Eichler, 2006).

Com efeito, a acção consistente com o conhecimento moral, habitualmente associada a um nível moral mais evoluído (Nunner-Winkler, 1993), pode requisitar um conjunto diverso de processos psicológicos, sejam eles emocionais, cognitivos, sociais, morais ou identitários. E a competência nestes vários domínios do funcionamento psicológico, mas, sobretudo, a competência para os coordenar e utilizar, com eficácia, na orientação de comportamentos sofisticados como os que estão subjacentes à avaliação e acção moral, parece ser uma condição importante para a competência moral.

Para Blasi (1983, 1995, 1999), o mais importante teórico da identidade moral, a motivação moral está portanto relacionada com a integração das emoções e do conhecimento moral no sistema do *self*, promovendo assim uma maior consistência entre os juízos morais e a conduta do indivíduo. Esta hipótese, pela sua pertinência conceptual, requer uma análise cuidada das concepções da identidade do ego e da identidade moral e contribuiu para orientar o prosseguimento dos nossos próprios estudos empíricos.

## **Capítulo 4. – A identidade e a integridade como factores de motivação para a acção moral**

O conceito de *identidade*, pela enorme repercussão do trabalho desenvolvido por Erik Erikson (1963, 1968, 1980), tem sido largamente utilizado, nas últimas décadas, na investigação psicológica de temas e problemas muito diversificados.

O trabalho de Erikson (1963, 1968, 1980) estava orientado para uma análise de natureza fundamentalmente clínica de indivíduos que apresentavam diferentes sintomatologias, mas cujos aspectos principais incidiam na perda de conhecimento de si próprios e consequente incapacidade de identificação de quem eram. Dito de outro modo, parecia ter havido uma perda do sentido de auto-referência face a si próprios, aos outros e ao ambiente social, ou seja, uma perda da sua identidade. O conceito de identidade surge assim relacionado com a fragilização de processos psicológicos capazes de assegurar um sentido de consistência e de continuidade na existência humana.

Para definir a identidade, Erikson (1963, 1968, 1980) apoia-se nos conceitos de *ego*, *id*, *libido* e *self* propostos pela teoria psicanalítica de Freud (1924, 1940, 1960), de quem foi discípulo, mas constrói uma teoria inovadora sobre o desenvolvimento psicossocial no qual a identidade assume papel nuclear. Este conceito não se livra, contudo, de uma certa carga de ambiguidade, pois nem sempre é utilizado da mesma maneira por diversos autores, confunde-se com conceitos análogos como os de *self* e de *ego* e, também, porque deriva da prática clínica e nunca foi operacionalizado por uma metodologia cientificamente rigorosa. Deste modo, antes de avançar para a discussão do processo de formação e organização da identidade, aspecto central em alguns dos estudos que nós próprios realizámos, é necessário clarificar o significado destes conceitos procurando retirar eventuais ambiguidades de compreensão do nosso texto.

#### **4.1. O conceito de identidade do ego**

A noção de identidade remete para o auto e hetero reconhecimento de uma pessoa, assim como para a capacidade de esta se situar num contexto social que tem subjacente uma dimensão cultural historicamente definida (Erikson, 1963, 1968, 1980). No essencial, a identidade permite distinguir aquela pessoa, ou personalidade, ou *self*, expressando a sua singularidade das demais pessoas que com ela coexistem (Costa, 1991). Este (re)conhecimento, pelo sujeito, da experiência de si próprio e da sua realidade para a outra pessoa é adquirido através de um processo de desenvolvimento do ego, processo este que constitui o componente organizador que dá ao indivíduo um *self* coerente, um sentido de permanência e de continuidade existencial (Dias & Fontaine,

2001). Assim, as noções de *self* (personalidade), de ego e de identidade apelam para três realidades muito entrelaçadas que convém distinguir.

O conceito de *self*, originário da Psicanálise, descreve a pessoa na sua totalidade (Blos, 1985; Hartmann, 1958, Kernberg, 1990), abrangendo dimensões observáveis, comportamentos, sentimentos, pensamentos, crenças, valores, etc., e dimensões não observáveis relativas a processos inconscientes que, normalmente, só se tornam acessíveis através dos processos terapêuticos. Também Winnicott (1983) considera o *self* como um espaço da actividade psíquica, constituído por vários domínios que se vão progressivamente unificando à medida que o sujeito constrói a adaptação ao ambiente, e Hartmann (1958) inclui no *self* as instâncias do ego, super-ego e *id* e, até, a imagem corporal. Porém Hartman (1958) distingue o *self*, enquanto unidade, das representações de *self*, ou *selves*, que permanecem essencialmente diversas. Erikson (1963, 1968), ao perspectivar o *self* como um objecto de observação do Eu, utiliza o conceito neste último sentido proposto por Hartmann, de representações de *self*, perspectiva que é também partilhada por Kohut (1984), criador da Psicologia do *Self*, que o define como um conteúdo do aparelho mental que se expressa por representações.

Por sua vez, o ego pode ser definido como a consciência do *self* que acompanha a aquisição e desenvolvimento da auto-consciência e do auto-controlo.

Este conceito nasce dos trabalhos de Freud (1924, 1960, 1969) e é proposto no âmbito da sua teoria psicanalítica. O ego é um dos componentes da personalidade ou *self*, o componente que tem uma natureza consciente e racional e que é relativo a competências de percepção, memória, cognição e aprendizagem, sendo os outros dois componentes o *id*, presente à nascença e mais relacionado com os conteúdos do inconsciente e com as pulsões instintivas, e o super-ego, que se forma entre os 3 e os 6 anos, e deriva da internalização dos padrões e valores morais das figuras significativas do ambiente próximo do sujeito, funcionando como uma espécie de sensor interno destinado a ajudar o ego a encontrar respostas socialmente aceitáveis para as pulsões emanadas do *id*.

Para Erikson (1968), o ego constitui o mecanismo psicológico que procede à selecção, síntese e organização dos impulsos, emoções, impressões, memórias e pensamentos que vão aceder à consciência, um conjunto de tarefas que asseguram a coerência do *self* e que têm uma função protectora sem a qual seria impossível o funcionamento psíquico. Da mesma forma, é também o ego que realiza a selecção das

características ou pessoas significativas com quem se vai identificando ao longo do desenvolvimento, e que uma vez internalizadas permitem a construção de uma representação de si.

Esta representação de si ou sentido de identidade é correlativa da fase de desenvolvimento psicossocial em que o indivíduo se encontra, mas também da forma como foi resolvendo os conflitos intra e inter individuais ao longo da sua existência. Dito de outro modo, o ego tem como função psicossocial fundamental a realização de sínteses entre os elementos biológicos, sociais e psicológicos, disponíveis em cada período do desenvolvimento que resultam num sentido de identidade, ou seja, no sentimento consciente de ter uma individualidade, uma identidade pessoal, em permanência e em continuidade existencial no espaço e no tempo. Isto significa que o indivíduo tem uma consciência de si como sujeito uno e o mesmo, para além da diversidade de papéis sociais que desempenha (Costa, 1991), uma vez que a identidade do ego, enquanto totalidade, não se esgota na soma das suas partes, os conteúdos identitários e os papéis sociais que a caracterizam.

Para conceber a identidade, Erikson (1963, 1968, 1980) recorre a uma perspectiva interdisciplinar que apela para uma tríade de dimensões: a *construção biológica*, suportada e limitada pelos processos maturacionais, as oportunidades e solicitações apresentadas pelo *ambiente cultural*, marcado por uma dimensão socio-histórica, e a *capacidade de organização pessoal da experiência*, construída no curso do desenvolvimento psicossocial. A interação construtiva entre o biológico, o social e o psicológico, comandada pela capacidade do ego, constitui pois o substrato que vai dar forma, significado e continuidade à existência psíquica e social do indivíduo, à sua identidade.

Freud, nos seus últimos trabalhos, introduz a noção de autonomia do ego, ainda que de forma rudimentar. Mas, será Erikson que o considera como entidade autónoma e que refere explicitamente a sua função e a sua capacidade de adaptação ao ambiente, atribuindo-lhe mais iniciativa e um papel mais decisivo no desenvolvimento da personalidade (Costa, 1991). Na conceptualização de Erikson, esta relação ego/ambiente é a afirmação clara de uma teoria psicossocial, uma vez que o desenvolvimento psicológico é visto como um processo que ocorre num contexto social amplo, composto por diversas personagens e instituições que transmitem ao indivíduo um conjunto de componentes culturalmente marcados, expectativas, crenças, regras, valores, etc. Por outro lado, o desenvolvimento ocorre em relação a um momento histórico particular, o

que também acentua o papel das referências e atitudes culturais específicas disponibilizadas pelos ambientes de socialização. Erikson (1963, 1968, 1980) alarga portanto a noção de contexto de socialização, que em Freud estava circunscrita ao sistema familiar, para incluir um sistema social mais vasto que abrange os pares, a escola, as instituições e os sistemas sociais e constrói uma teoria do desenvolvimento psicossocial em que a identidade do ego, uma vez definida, constitui uma estrutura que apresenta permanência e continuidade, mas não é impermeável à mudança. Descreve oito fases de desenvolvimento, que abrangem todo o ciclo de vida e que podem ser situadas em três grandes períodos: a infância, período que antecede a definição da identidade; o decurso da adolescência, durante o qual se realiza a tarefa de construção identitária; e o período posterior, relativo à vida adulta. Deste modo, para além de representar o processo de construção e definição da organização psíquica pela qual o indivíduo se reconhece perante si próprio e os outros, a noção de identidade pode também ser relativa a uma das oito tarefas psicossociais definidas por Erikson (1963, 1968, 1980) para explicar o desenvolvimento.

O conceito de identidade do ego foi posteriormente utilizado por James Marcia (1966, 1980, 1986, 1993; Marcia, Waterman, Matteson, Archer, & Orlofsky, 1993), que lhe atribuiu qualidade de estrutura psicológica. A identidade representa assim uma organização interna, adquirida ao longo da história individual por processos de síntese progressiva de energias, capacidades, crenças e atitudes. Mas além de estrutura psicológica, a identidade do ego tem igualmente uma dimensão fenomenológica, na medida em que constitui uma experiência subjectiva, uma representação de si mesmo (Marcia, 1980, 1986). A sua maturidade é representada por um sentimento seguro de coesão e unicidade mas, também, de identificação fundamental às outras pessoas, pela consciência das forças e vulnerabilidades próprias para percorrer a trajectória por si definida (Marcia, 1980) e, uma vez constituído, este sentido de identidade regula a interpretação e avaliação da realidade e, consequentemente, a acção individual.

Para evitarmos uma interpretação ambígua dos conceitos que serão utilizados ao longo deste texto, assumimos, por um lado, que a noção de *self* se refere à pessoa na sua totalidade, à sua personalidade, abrangendo os componentes psicológicos que promovem e mantêm a distinção dessa pessoa como indivíduo singular. Assumimos, por outro lado, o conceito de ego definido por Erikson, ou seja, o ego como o componente consciente e racional do *self* que, de forma activa, organiza as experiências, selecciona as identificações, integrando-as num sentido de identidade progressivamente

complexo, organizado e estável. Relativamente à noção de identidade do ego, analisaremos o seu significado, de forma mais aprofundada, nas páginas que se seguem, enquadrando-o nas concepções psicológicas que procuram compreender o seu processo de formação e o seu papel no funcionamento psíquico do indivíduo.

#### **4.2. Concepções psicológicas sobre a identidade do ego**

O conceito de identidade tem sido analisado por teóricos orientados por perspectivas psicológicas muito distintas, que propõem diferentes conceptualizações sobre os factores e os processos que apoiam a sua formação. Destacaremos três, que nos parecem particularmente relevantes: a concepção estruturalista, a concepção sociocultural e a concepção psicossocial.

A concepção estruturalista centra a análise nos processos intra-psíquicos que, ao longo do desenvolvimento do indivíduo, vão adquirindo formas, qualitativamente diferentes e progressivamente complexas, de compreensão e de atribuição de significado às experiências de vida do indivíduo. Nesta perspectiva destacam-se os trabalhos de Jane Loevinger (1976, 1983, Loevinger & Wessler, 1970; Hy & Loevinger, 1996) e de Robert Kegan (1982, 1994).

Loevinger (1983, Hy & Loevinger, 1996), um pouco à semelhança de Piaget, descreve uma tendência intrínseca para uma organização do eu, sucessivamente mais complexa e expressa através de estruturas estáveis de funcionamento. Diverge, porém, de Piaget ao admitir uma continuidade psicológica que torna possível a existência de regressões desenvolvimentais (Loevinger, 1966, Loevinger & Wessler, 1970).

Esta autora começa por valorizar mais o que o ego faz, dimensão funcional, do que este é, pois destaca a procura de coerência dos significados atribuídos às experiências vividas, uma função que o ego cumpre pela selecção e exclusão das impressões que trazem inconsistência ao seu estado actual (Kroger, 2007). Loevinger propõe-nos portanto um ego indivisível, simultaneamente implicado em múltiplas tarefas e dimensões da vida psíquica, designadamente o controlo dos impulsos, as preocupações conscientes, o funcionamento cognitivo e as atitudes interpessoais (Simões & Ralha-Simões, 1999). Finalmente Loevinger descreve o desenvolvimento do ego, que se inicia por um *estádio impulsivo*, marcado pela incapacidade do indivíduo se distinguir do ambiente externo, apenas tomando consciência da satisfação das suas necessidades físicas, até atingir uma consciência rudimentar de mundo externo. Progressivamente, o ego torna-se capaz de controlar os seus impulsos, de antecipar as



reações básicas dos outros, recompensas e punições e de compreender as regras sociais. Procura agora a satisfação do interesse próprio e a atitude defensiva ou de protecção prevalece sobre o impulso. Posteriormente, o ego irá construir a noção de indivíduo como alguém inserido num grupo. Já distingue os pontos de vista próprio e do outro, mas prevalece o desejo de ser aprovado, amado e, por isso, a cognição social exprime-se por estereótipos e generalizações e o indivíduo conforma-se às regras sociais. Finalmente, com o desenvolvimento do ego, o indivíduo torna-se progressivamente capaz de se orientar por padrões morais internos, sentindo emoções negativas, de culpa, se não os seguir, preocupa-se com a realização individual mas insere esta orientação num contexto social mais largo e vai, progressivamente, construindo um melhor conhecimento das pessoas, quer na dimensão interpessoal, pela compreensão da reciprocidade, quer na dimensão intrapessoal, pela compreensão das diferenças intra-individuais relacionadas com o desempenho de papéis sociais distintos. Cada vez mais, o indivíduo adquire capacidade para compreender a utilização, pelos outros, de estilos de vida, trajectórias, crenças, valores, diferentes dos seus e, também, valoriza mais a independência emocional, cognitiva e interpessoal, embora compreenda que as pessoas vivem em interdependência. Finalmente, acede à consciência da própria identidade e da relação conflitual, inevitável, entre dimensões internas e externas do ego (Loevinger, 1966, 1983, Loevinger & Wessler, 1970; Hy & Loevinger, 1996).

Por sua vez, Kegan (1982, 1994), na sua teoria de estádios, procurou descrever as forças que determinam as transições evolutivas através do balanceamento sujeito/objecto, da diferenciação eu/outro. O desenvolvimento da identidade implica a progressiva transformação das competências adquiridas em interdependência em competências autónomas. Por exemplo, enquanto na fase inicial da adolescência os jovens tendem a estar mais dependentes das opiniões dos outros como se estas fossem parte deles próprios, eles vão-se progressivamente individualizando desses modelos de identificação e adquirindo um sentido de autonomia individual; desta forma, na fase final da adolescência, embora continuem a considerar as opiniões dos outros, os jovens já não sentem que essas opiniões fazem parte de si, ao invés, eles mantêm apenas relações com as perspectivas alheias.

Alguns autores, designadamente Kroger (2007), consideram contudo que estas concepções tendem a desvalorizar o papel que os conteúdos de identidade podem ter na formação e desenvolvimento das estruturas identitárias. Por exemplo, a existência de convicções ideológicas fortes experimentadas pelo *self*, e reforçadas por grupos de

controlo, podem actuar de forma a manter a estrutura de identidade existente, dificultando as transições desenvolvimentais.

A concepção sociocultural, enfatiza o papel da sociedade enquanto contexto que fornece ao indivíduo modelos de comportamento e instrumentos psicológicos, designadamente a linguagem, que orientam as escolhas identitárias, ou seja, como processos primários de formação do *self*. Dito de outro modo, embora partilhe um ponto de vista interaccionista, é nítida a relevância do contexto social, em detrimento dos mecanismos intra-psíquicos, uma vez que é esse contexto que disponibiliza os meios para a selecção dos componentes psicológicos que vão caracterizar a identidade de cada pessoa. Nesta concepção incluímos os trabalhos de Côté (1996; Côté & Levine, 2002), de Gergen (1991; Shotter & Gergen, 1989), de Slugoski e Ginsburg (1989), e de Yoder (2000).

Esta conceptualização da identidade é claramente influenciada pelo trabalho pioneiro de George Mead (1934), que defendeu a importância da interacção com as pessoas significativas e próximas de cada indivíduo. Para ele, a formação da identidade era muito influenciada pela maneira como o indivíduo interpretava as respostas, verbais e não verbais, das pessoas que tinham mais significado na sua vida pois, para além do impacto que causam nos outros, os indivíduos utilizam esse conhecimento nas suas comunicações e acções futuras, ou seja, como uma identidade.

Numa perspectiva idêntica Côté (1996; Côté & Levine, 2002) afirma que não existe identidade sem sociedade, uma vez que é esta que orienta a formação da identidade, cabendo aos indivíduos aproveitar os apoios e responder aos desafios propostos pelo ambiente social. Gergen (1991; Shotter & Gergen, 1989) considera que as pessoas auto-definem a sua identidade em correspondência com a integração num discurso que pode ser próprio ou dos outros. As mensagens culturais, através dos diversos difusores sociais, funcionam como um suporte para a construção identitária pois fornecem ao indivíduo informação sobre as potencialidades e limitações do seu ambiente social. Na perspectiva do autor, as tecnologias de comunicação fazem com que as pessoas estejam actualmente relacionadas com um número de pessoas e instituições muito superior às que estavam ligadas anteriormente. Esta multiplicidade de relações induz a formação de um *self saturado*, cercado de dilemas identitários, face à multiplicidade de modelos e opções e à complexidade dos papéis a desempenhar neste contexto social.

A mudança social, tanto em volume como em velocidade, produz nos jovens uma desintegração das identidades previamente definidas. A erosão das antigas identidades colectivas, provocada pelas forças da globalização, deixa os adolescentes e os adultos com necessidade de pesquisar novos modelos de identificação. Mas, este processo de procura de identidades é realizado numa diversidade cultural, que é sentida como opressora, pois é marcada por novos valores e novos comportamentos sociais e culturais. Uma identidade com o nível de estabilidade do construto descrito por Erikson é virtualmente impossível de atingir e as *identidades fluidas, fragmentadas*, são provavelmente mais adaptativas para os jovens se integrarem num ambiente marcado pela multiplicidade de referências, permanentemente mutáveis, que estão presentes nos actuais contextos socioculturais (Rattansi & Phoenix, 1997).

Finalmente, Yoder (2000) formulou o conceito de *barreiras sociais* para referir variáveis socioculturais que, pelo impacto nos processos psicológicos individuais, podem limitar o potencial de desenvolvimento. Mais precisamente, a percepção de barreiras sociais resulta de circunstâncias externas ao controlo individual que constroem a actividade exploratória necessária ao desenvolvimento identitário. Por exemplo, os filhos de médicos ou advogados que escolhem as profissões dos pais ou os jovens de ambientes socio-económicos desfavorecidos e com pouca escolaridade que escolhem ser empregados de restaurantes de *fast-food* podem ser considerados em forclusão de identidade, ou seja, passivamente identificados a modelos externos. Ao fazer-se esta avaliação está a considerar-se que, uns e outros, tinham outras opções, alternativas, mas a autora chama a atenção para o facto de Erikson não ter considerado a hipótese de haver sociedades que não fornecem alternativas. De facto, as barreiras sociais tanto podem ser subjectivas e resultar de vieses produzidos por estereótipos ou atitudes de preconceito experimentados por determinados grupos, como podem ser objectivamente causadas por limitações sociais e económicas. As barreiras sociais podem portanto ser situadas num contínuo cujos polos seriam o constrangimento mínimo e a inibição máxima.

A concepção psicossocial, diferentemente das duas anteriores, procura integrar ambos os papéis desempenhados pela sociedade e pela dinâmica interna do indivíduo na construção e definição da identidade. Nela podemos destacar os trabalhos de Erikson (1963, 1968, 1980).

Erikson (1963, 1968, 1980) construiu uma teoria da identidade que se apoia na interacção entre três dimensões fundamentais: uma biológica ligada aos processos de

maturação, outra social marcada por um contexto histórico e cultural e ainda outra psicológica caracterizada pela actividade construtiva do ego. Ao longo do desenvolvimento o ego vai efectuando uma *síntese psicossocial* dos aspectos disponíveis relativos a estas três dimensões definindo progressivamente o *sentido de identidade* do indivíduo em cada período do ciclo de vida. Mais precisamente, para explicar o desenvolvimento da identidade, Erikson (1963, 1968) descreveu três mecanismos intrapsíquicos, a *introjecção*, a *identificação* e a *formação da identidade*, que mudam da infância à adolescência. A interacção destes processos egóicos com as oportunidades e limitações oferecidas pela maturação biológica e com as expectativas sociais sobre os papéis que o indivíduo deve desempenhar promove a construção da identidade. Após a adolescência, o indivíduo, vai definindo essa identidade pela solicitação de novos papéis sociais, pela maturação cognitiva, emocional e interpessoal e pela reorganização das defesas psicológicas. Esta capacidade de actualizar a identidade ao longo da vida, produzindo modificações e ajustamentos, não entra em conflito com a condição de permanência e continuidade dessa identidade, para além do tempo, dos contextos e das circunstâncias. Assim, a identidade do ego, é uma organização estrutural, definida, estável, mas não hermética, inalterável. Ela funciona como a estrutura que permite ao indivíduo reconhecer quem é, independentemente do contexto, e agir em conformidade com o seu sentido de identidade.

Estas três concepções psicológicas da identidade, as mais importantes no nosso ponto de vista, propõem uma diferença fundamental no que respeita à selecção dos factores dominantes para a construção identitária.

Enquanto a abordagem sociocultural acentua o papel da sociedade, aproximando-se claramente de uma visão sociológica do *self*, a abordagem estruturalista, próxima da concepção psicodinâmica clássica, situa na dinâmica interna quase toda a formação identitária. Duas perspectivas que são muito diferentes, quase opostas.

De acordo com a perspectiva sociocultural, a identidade, como que amarrada ao contexto, irá variar em função das mensagens culturais produzidas por novas individualidades e novas situações. Essa mudança, como sublinham Rattansi e Phoenix (1997), suscita a ideia de *identidade fluida ou fragmentada* como expressão do desenvolvimento identitário óptimo. Assim, a estabilidade apenas será possível se os contextos sociais se mantiverem inalterados ou se o indivíduo não receber mensagens conflituais de outras pessoas significativas sobre a representação do que cada um deve

ser. É certo que a relação do social, culturalmente marcado por representações, crenças e valores subjacentes e pelas acções das instituições e pessoas que o corporizam, com o indivíduo, tende a promover uma capacidade de expressão diversificada da pessoa em função dos contextos e situações em que se encontra ou dos papéis que desempenha. Contudo, aceitar que esta diversidade de expressão comportamental, cognitiva, emocional, ideológica, estética, etc., implica a existência de uma identidade fragmentada, parece-nos exagerado, senão mesmo desajustado.

Na nossa perspectiva, estas mudanças situam-se ao nível do que Harter (1999) designa de *auto-conceito*, reflectindo os conteúdos de identidade que o sujeito reconhece como seus. É natural que estes conteúdos vão sofrendo progressivas actualizações, em função das experiências do sujeito, mas a sua transformação e as consequências que essa mudança tem na expressão diferenciada do indivíduo, não significa necessariamente uma mudança ou fragmentação da identidade do ego. A noção de identidades múltiplas, ligadas a contextos específicos, de identidades relativas, fluidas, fragmentadas, que é defendida por alguns teóricos da Psicologia Social (*e.g.*, Rattansi & Phoenix, 1997) e da Antropologia (Vieira, 1999), parece mais adequada para descrever a identidade social associada aos papéis sociais desempenhados pelo indivíduo no contexto de realidades sociais específicas.

Consideramos que estas teorias não propõem uma distinção clara entre estrutura e conteúdo, uma ambiguidade bem clarificada na seguinte afirmação: “A estrutura identitária refere a maneira como cada indivíduo organiza os elementos identitários, os papéis sociais e os valores. Ela fornece a referência a partir da qual cada indivíduo recebe, armazena e avalia as circunstâncias da vida, os contextos sociais, o filtro que dá sentido (...); os conteúdos identitários, ao invés, definem a identidade num determinado contexto” (Kroger, 2005, p. 201). Dito de outro modo, a identidade pessoal implica que uma pessoa específica “continua a ser a mesma pessoa para além da variação de condições e do tempo” e “sem um sentido de identidade cada pessoa não será capaz de considerar as suas acções anteriores” (Berzonsky, 2005, p. 129). A vida perde significado e propósito se o indivíduo não percebe, ou não consegue antecipar, o contínuo que liga as acções do presente a uma ideia de futuro, tal como as normativas da vida social (obrigações legais, responsabilidades morais, promessas, contratos, etc.) não teriam significado se as pessoas não considerassem o seu passado. A reformulação da identidade não implica fragmentação, só através da continuidade do sentido de identidade é possível a adaptação às circunstâncias de vida em mudança (Kroger, 2005).

De forma recíproca, a desvalorização dos inúmeros elementos culturais presentes em qualquer contexto social, assim como das condições, oportunidades, expectativas e limitações da organização do sistema social, representa um erro de avaliação dos factores que apoiam a construção da identidade pessoal ou do ego. Ninguém se constrói no vazio, seja a nível emocional, cognitivo, moral, ou ideológico. As introjecções e identificações referidas por Erikson (1963, 1968) acontecem em situações concretas, em relação com pessoas reais e adquirem a sua especificidade de acordo com as características dessas pessoas e dessas situações. Parece-nos muito provável que o ego, com todo o seu equipamento psicológico, produza uma actividade imprescindível à construção de uma identidade pessoal, pois seria um erro grosseiro negar as diferenças inter-individuais, mesmo entre pessoas que crescem e vivem no mesmo contexto sociocultural. Contudo, considerar que a tarefa de construção da identidade se fará de forma quase independente das características e das condições do sistema social será negar similitudes evidentes entre as pessoas que vivem no mesmo contexto sociocultural, apesar dos efeitos da forte presença da mestiçagem cultural e identitária nos territórios, nos povos e, consequentemente, nos indivíduos.

Argumentamos portanto em favor de uma abordagem psicossocial da identidade do ego que considere, de forma mais precisa, a integração natural dos determinantes biológicos, sociais e psicológicos que assistem a construção identitária. Uma perspectiva que nos levou a considerar a teoria de Erikson (1963, 1968, 1980), apresentada e discutida no capítulo seguinte, como um referencial teórico imprescindível para a fundamentação de um modelo de compreensão da motivação moral que nos propomos testar empiricamente.

#### **4.3. A teoria do desenvolvimento psicossocial em Erikson**

O desenvolvimento psicossocial foi descrito por Erikson (1963, 1968, 1980), com base na interacção entre três dimensões fundamentais: a *maturação*, caracterizada pelo crescimento contínuo dos diversos elementos que compõem a totalidade da pessoa e que resultam de um *plano epigenético* que cumpre uma sequência evolutiva pré-definida pela herança biológica; a *matriz social* do ambiente, histórico e cultural, em que o indivíduo nasce e se desenvolve e que corresponde às pessoas e instituições que fazem parte desse ambiente; e a capacidade de *organização pessoal da experiência*, função principal do ego enquanto instância psicológica consciente. Assim, o encontro entre as dimensões biológica e social com a capacidade psicológica de identificar,

integrar e sintetizar os elementos disponíveis em cada período do ciclo de vida vão organizando um sentido de identidade, progressivamente mais complexo, estável e definido.

Na conceptualização de Erikson é nítida a influência psicanalítica, não só porque aceita a influência do biológico no desenvolvimento psicossocial, mas também porque invoca os conceitos freudianos de *id* e de energia libidinal. Porém, inova a concepção psicanalítica clássica em dois aspectos fundamentais: por um lado, amplia a concepção de ambiente, classicamente restrito à supra-influência do sistema familiar, afirmando a importância de outros personagens e das diversas instituições do sistema social e atribuindo-lhe uma dinâmica histórico-cultural que pressupõe mudanças em cada época; por outro lado, atribui um papel bem mais activo ao ego, tanto na adaptação a esse ambiente sociocultural como na construção da identidade. Mais precisamente, as pessoas e instituições sociais, permanentes em todo o curso do desenvolvimento, regulam a oferta das oportunidades e solicitações que orientam a actividade exploratória do ego que, em particular na adolescência, selecciona os conteúdos identitários que adopta para si, com os quais se irá comprometer e que darão ao indivíduo um sentido de identidade. Pode pois concluir-se que, em Erikson, a construção e definição da identidade são claramente influenciadas pelas condições culturais disponíveis em cada período histórico da sociedade.

Para definir a sua identidade, o indivíduo tem que ser capaz de realizar, simultaneamente, dois tipos de tarefas: tem de ser capaz de aproveitar as oportunidades oferecidas pelas suas próprias mudanças biológicas e pelo ambiente social onde se insere, mas tem que superar as limitações impostas pelos ritmos da maturação e pelas expectativas e responsabilidades que lhe são impostas pelos agentes sociais que com ele interagem. A construção do desenvolvimento psicossocial exige portanto: “a aquisição de um estilo consistente de organização da experiência, a reestruturação da identidade desde a infância e a incorporação de papéis oferecidos pela sociedade” (Costa, 1991, p. 22). E esse estilo psicossocial representa o sentido de identidade construído pelo indivíduo em cada período do desenvolvimento, numa sequência evolutiva composta por oito estádios de desenvolvimento psicossocial, desde o nascimento até à morte. A teoria de Erikson é, assim, uma teoria *life span*, que abrange todo o ciclo de vida.

Para explicar o desenvolvimento psicossocial Erikson (1963, 1968, 1980) utilizou um conceito fundamental, que designou *crise psicossocial*, e que descreve a tensão natural entre as oportunidades e as exigências biológicas e sociais, entre o

potencial e a vulnerabilidade que caracterizam o indivíduo em períodos específicos do seu desenvolvimento. Cada período do ciclo de vida é então representado por uma crise psicossocial e, em cada um deles, o sujeito tem que resolver uma *tarefa evolutiva*. O conceito de crise psicossocial foi operacionalizado através da descrição de dilemas específicos, que marcam cada estágio de desenvolvimento e que descrevem, respectivamente, um conflito central delimitado por dois polos antagónicos que obrigam o indivíduo a uma tomada de decisão. Em cada período de vida, o indivíduo confronta-se com a necessidade de assumir novos papéis e de expressar padrões comportamentais mais desenvolvidos e é a auto-avaliação da sua capacidade de responder à expectativa social que determina o sentido de identidade que vai construindo em cada estágio. A capacidade de síntese do ego irá portanto determinar a forma como o indivíduo vai integrando os elementos biológicos, sociais e psicológicos presentes em cada período e, consequentemente, como vai resolvendo cada crise psicossocial com um sentido mais consistente ou mais fragilizado de identidade.

Para além do conceito de crise, Erikson (1963, 1968, 1980), utilizou ainda os conceitos de *introjecção* e de *identificação*, mecanismos descritos por Freud (1924, 1935/1960) que são relativos aos processos de apropriação psíquica de características das outras pessoas e que promovem o acesso do bebé à consciência de um *self*, marco fundamental do reconhecimento da individualidade face às figuras significativas. A introjecção e a identificação estão portanto associadas às vivências infantis e constituem as primeiras formas de estruturação do *self*. Da qualidade segura que deve caracterizar a interacção da criança com as figuras que lhe são próximas emerge, num primeiro momento, um sentido de confiança básica, necessário ao processo de individuação e que será, posteriormente, imprescindível ao desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da capacidade de experimentação de papéis durante a infância. A capacidade autónoma de seleccionar e de sintetizar essas identificações precoces, que há-de chegar na adolescência, permitirá então ao jovem proceder à definição da sua identidade.

A partir desta análise, o desenvolvimento psicossocial pode ser dividido em três grandes períodos que marcam o ciclo de vida: (1) o que antecede a definição da identidade e que corresponde à infância; (2) o período durante o qual se processa a organização da identidade, a adolescência; e, finalmente, (3) o período que corresponde à vida adulta, em que o indivíduo experimenta, afirma e redefine a sua identidade. Além



do estágio relativo à construção da identidade, o primeiro período é constituído por 4 estádios e o último por 3 estádios de desenvolvimento psicossocial.

#### **4.3.1. A construção da identidade do ego na infância**

Como referi, a construção identitária inicia-se com a integração num ambiente humano, matizado por relações interpessoais específicas, que vão possibilitar a construção de uma consciência de si como indivíduo. Até à crise da identidade, os estádios de desenvolvimento psicossocial apresentam uma sequência e características similares aos estádios de desenvolvimento psicosexual que foram descritos por Freud (1960).

##### *Estádio 1 – Confiança Básica versus Desconfiança Básica (0-18 meses)*

Ao longo dos primeiros 12 a 18 meses de vida, a relação entre os adultos cuidadores e o bebé pode ou não promover o desenvolvimento de um sentimento de segurança na criança.

A mutualidade e sincronia diádica das relações promovem a qualidade da vinculação entre a(s) figura(s) cuidadora(s) e o bebé, à qual está subjacente um processo de identificação. Por um lado, o comportamento parental introduz ritmos, gestos, vocalizações, etc., que são reproduzidos pelo bebé e que funcionam como condutas mediadoras para a sua integração no ambiente social. Por outro lado, estes instrumentos de acção, utilizados pelos cuidadores, representam uma matriz cultural que vai contribuir para o desenvolvimento da identidade da criança.

Com a maturação física e a experiência social, o bebé vai progressivamente começando a controlar os impulsos e torna-se um explorador mais activo, por exemplo, agarra objectos que estão disponíveis. Estas aquisições permitem-lhe estabelecer uma distância psicológica do mundo, que é progressiva, e que promove a emergência da consciência de si como pessoa distinta dos demais. Com esta experiência de separação/individuação emerge também um sentimento de perda básica que, normalmente, é contrabalançado pela aquisição de um sentimento de segurança relativamente aos que cuidam de si, à permanência da sua prestação dos cuidados, pois o bebé apercebe-se que o cuidador volta, sempre que está para além do seu alcance.

A aprendizagem da *confiança básica* constitui assim a primeira tarefa psicossocial que resulta na aquisição, tanto de uma auto-estima básica, como de uma hetero-expectativa básica igualmente positivas. Quando isso não acontece, por exemplo,

se as figuras parentais têm dificuldade em estabelecer uma relação e comunicação responsiva, prevalece a *desconfiança*, responsável por modelos relacionais negativos e até, segundo Erikson (1968), elicitadora de perturbações como a esquizofrenia. Assim, no final do estágio, a resolução deste dilema leva à formação da infra-estrutura do modelo relacional do indivíduo.

### *Estádio 2 – Autonomia versus Vergonha e Dúvida (18 meses -3 anos)*

Aos dezoito meses, o bebé dispõe de um conjunto de capacidades físicas e motoras que lhe permitem, por exemplo, deslocar-se mais longas e interações mais complexas com os objectos. O seu espaço de exploração, alarga-se cada vez mais, o que também vai ser potenciado pela aquisição da função simbólica e, consequentemente, da representação mental. Ora, esta competência representativa e, designadamente a aquisição da linguagem verbal, vão favorecer a emergência de um sentimento de autonomia. A criança aprende a dominar o seu corpo e a explorá-lo, adquire um sentido de auto-domínio que vai exercitar no jogo relacional com os cuidadores e com a incontornável aquisição do controlo dos esfíncteres, que constitui a trama relacional mais típica desta fase, a criança utiliza o poder que recebeu dos adultos para contrabalançar a satisfação dos seus desejos e a satisfação dos desejos dos adultos. Pela resolução satisfatória desta nova crise psicossocial, a criança alcança então um sentido básico de *autonomia* sem ver afectada a sua auto-estima. Para isso, é fundamental que o controlo parental seja equilibrado, tanto no apoio que oferece, como nas exigências e sanções que aplica, evitando assim a tendência excessiva para a *vergonha* ou para a *dúvida* que pode comprometer a aquisição de um sentido de independência e responsabilidade que são os alicerces da moralidade.

### *Estádio 3 – Iniciativa versus Culpa (3-6 anos)*

A actividade simbólica, associada ao conhecimento progressivo de diversas situações sociais favorecem a imaginação e, consequentemente, a exploração de novas situações e de novos papéis sociais. A linguagem, para além de instrumento de comunicação, constitui um dispositivo de pesquisa, um verdadeiro motor de busca, que promove uma curiosidade crescente e que leva a criança a diversificar os seus interesses e actividades e a utilizar a sua energia para satisfazer o prazer de explorar objectos, realizar acções e atingir objectivos. Contudo, a imitação e o jogo simbólico são os

principais processos de compreensão do ambiente social e do mundo das pessoas, alvos fundamentais deste período.

Esta capacidade de *iniciativa*, para além de ampliar e aprofundar a informação sobre o presente, ajuda a criança a construir o suporte para as primeiras noções de futuro. Ao longo deste período, a imaginação de como poderá vir a ser no futuro constitui uma noção básica de continuidade, antes impossível de existir, e que leva a criança a adquirir um sentido de antecipação social progressivo. Encontramos assim a afirmação de uma individualidade com qualidade psicossocial, capaz de antecipar, pela auto-crítica, a reacção dos outros e de sentir *culpa* quando não consegue corresponder-lhes.

A criança internalizou as expectativas e as regras sociais básicas que lhe trazem uma consciência dos limites, mas uma consciência apenas suficiente para organizar um sentimento de iniciativa equilibrado entre a capacidade de realização possível e o constrangimento social. A resolução insatisfatória desta crise psicossocial poderá trazer um sentimento dominante de culpa, de incapacidade para satisfazer as exigências sociais, o que, por sua vez, poderá gerar uma auto-avaliação negativa ou um sentimento de onipotência irrealista face às suas actuais capacidades.

#### *Estádio 4 – Competência versus Inferioridade (6 anos - puberdade)*

Erikson (1968) utilizou o termo *industry* para assinalar a tarefa psicossocial característica da entrada na escolaridade. O contexto de aprendizagem lúdica, característico do período pré-escolar, cede lugar a outro, com uma estrutura de aprendizagem de tipo mais formal, onde os espaços e os tempos estão organizados em função de objectivos definidos e onde a actividade da criança adquire uma natureza mais funcional, submetida a processos de avaliação, actividade que ela própria associa à antecipação de papéis sociais futuros. Por um lado, a criança confronta-se a uma lógica subjacente à organização das actividades propostas pelos novos adultos da sua vida que se entrelaça com a aquisição de uma capacidade pessoal, igualmente lógica, para compreender o que a rodeia. Por outro lado, o seu mundo relacional passa a ser preenchido por novos personagens e novas relações, o que amplia e diversifica a sua experiência e o seu conhecimento social. Este contexto de simultâneas mudanças externas e internas favorece a aquisição de um sentido de *competência (industry)*, de capacidade de realizar.

Contudo, para isso, a criança e o jovem têm que dispor da confiança, da autonomia e da iniciativa necessárias para dotarem esse sentimento de competência de um sentido intrínseco de realização, de uma suficiente capacidade de perseverança e de um auto-conhecimento mais aprofundado das suas próprias capacidades. É nesta fase que a criança organiza as suas auto-percepções, dando-lhes um sentido de continuidade temporal, antes inexistente, e construindo o que é reconhecido como a representação do *self*, o auto-conceito descrito por Harter (1999). Do ponto de vista psicológico, o risco que marca esta fase do desenvolvimento é a construção de uma representação de si irrealista, seja no sentido de uma hiper-valorização do *self*, que pode levar ao fracasso, pois o sujeito não tem consciência dos limites externos e internos, sente que pode fazer tudo e constrói expectativas impossíveis de alcançar, seja pelo sentimento de inferioridade, de incompetência, que gera uma incapacidade para definir e atingir objectivos que são frequentemente antecipados como impossíveis de cumprir.

Como pudemos observar, ao caracterizar as diferentes crises psicossociais, Erikson (1963, 1968, 1980) não coloca a resolução dos dilemas que marcam cada estágio de desenvolvimento como uma escolha exclusiva entre dois polos. Por um lado, a resolução psicologicamente mais adequada desta crise tende sempre para o que se pode considerar o polo positivo do dilema, confiança, autonomia, iniciativa e competência. Mas, por outro lado, a opção pelo polo positivo de cada um dos dilemas deve sempre ser contrabalançada pela dimensão oposta que, em cada crise psicossocial, promove um equilíbrio, que fortalece o sentido de identidade, ao evitar a confiança desmedida, que resultaria em ingenuidade, ou a inexistência de qualquer dúvida, que faz parte da condição humana, ao interiorizar emoções morais fundamentais para a regulação do comportamento, como a vergonha e a culpa, e ao assumir um sentido realista da sua própria capacidade de realização, que permanece sempre com alguma limitação.

#### **4.3.2. A organização e definição da identidade do ego na adolescência e adultícia jovem.**

Com as mudanças biológicas da puberdade, o ambiente social assinala uma nova era da vida e leva o jovem a assumir novos papéis e novos padrões de conduta, dando-lhe assim a oportunidade para experimentar novas alternativas e, em conformidade com esse processo de exploração do mundo e de si próprio, poder definir a sua identidade. Essa oportunidade para poder seleccionar, redefinir e integrar os

elementos de identidade que foi construindo, constitui para Erikson (1963, 1968) um período de *moratória psicossocial*.

#### *Estádio 5 – Identidade versus Confusão da Identidade (puberdade - adultícia inicial)*

O tempo da adolescência é assim um momento de exploração do mundo e de si próprio com novas condições biológicas, sociais e psicológicas que promovem a organização da identidade do ego.

Dotado de um equipamento emocional sofisticado, com o conhecimento e a capacidade de regulação das emoções que lhe permitem labilidade adaptativa e compreensão das ambivalências emocionais, apoiado por um pensamento formal, capaz de abstracção e dedução lógica, o adolescente inicia uma actividade exploratória em busca da definição da sua *identidade*. Mais precisamente, o jovem procede à síntese das suas mudanças internas e dos pedidos externos, recapitulando as identificações infantis, seleccionando e redefinindo os componentes psicológicos que pretende integrar na sua identidade, o que o orienta para a definição de um sistema pessoal de interesses, crenças e valores suportados por uma organização emocional, cognitiva, interpessoal, ideológica e moral que vai dotar essa identidade de uma certa estabilidade e consistência.

Contrariamente ao período da infância, a regulação possibilitada pelo desenvolvimento destes componentes psicológicos permitem ao jovem organizar a sua memória auto-biográfica numa história, narrativa ou representação de si que é simultaneamente um processo e um produto da interpretação das suas experiências passadas que lhe fornece a base para elaborar os seus projectos futuros. Dito de outro modo, para construir esta representação de si, o jovem tem que gerir a tensão entre a necessidade de incluir o seu passado, continuidade, e a necessidade de integrar a novidade, descontinuidade. E uma vez que esta tarefa deve ser orientada para uma perspectiva de futuro, esse passado só parcialmente pode ser aproveitado e o jovem tem que abandonar muitos das identificações adquiridas durante a infância. Esta representação de si ou identidade caracteriza-se assim pela aquisição de um sentido subjectivo de *self*, marcado por três características dominantes: “(1) um sentido de continuidade espacio-temporal do ego; (2) a configuração de elementos positivos e negativos da identidade, auto-conceitos, que dão unidade às experiências de si próprio na interacção com o mundo social; (3) a mutualidade ou o sentido de independência entre o conceito de si próprio e a realidade” (Costa, 1991, p. 30).

Em síntese, a consolidação identitária resulta de duas condições muito exigentes. Exige, em primeiro lugar, um processo activo de exploração pessoal, pois a identidade nunca é uma mera cópia ou negação de uma qualquer identidade de outrém. Contudo, o jovem confronta-se a um conjunto de possibilidades de conduta e de modelos sociais e tem que procurar, seleccionar e organizar activamente informação que lhe seja correlativa e que virá a integrar no seu próprio ego. Exige, em segundo lugar, a construção de um nível satisfatório de diferenciação e de coerência pessoal que lhe permita integrar a diversidade de papéis que já desempenhou e que irá desempenhar, o que é real, o que é possível e o que seria ideal, a imagem que tem de si próprio e aquela que produz ou julga produzir nos outros. A identidade do ego integra pois uma dimensão fenomenológica, associada ao sentimento de continuidade e unidade para além do tempo e das circunstâncias, e uma dimensão interpessoal, que está relacionada com a avaliação que os outros fazem do próprio indivíduo.

Trata-se de uma mudança profunda na representação de si e também de uma tarefa realizada num período que, por vários factores, é de grande complexidade: pelas novas exigências físicas, emocionais, cognitivas, interpessoais e morais; pela ansiedade, por vezes, até pela angústia provocada pela necessidade de abandonar as formas de relação e os modelos de identificação infantis; e, pelas características de um ambiente social que, frequentemente, projecta as suas próprias contradições sobre os jovens. Segundo Erikson (1963, 1968) a definição de uma identidade positiva e diferenciada estaria normalmente consolidada por volta dos 18 anos, uma realidade que é alcançada bem mais tarde nos nossos dias.

Com efeito, pela dificuldade das aquisições e opções necessárias, pelos custos emocionais, cognitivos e interpessoais que elas impõem, nem sempre os jovens conseguem encontrar respostas adaptativas para esta tarefa de definição da identidade. As oportunidades ambivalentes ou contraditórias, a sobreposição das representações de si e dos papéis a desempenhar, a dificuldade de separação das figuras significativas da infância e de desenvolver novas ligações, a dificuldade de gerir o conflito entre as expectativas parentais, dos pares e do ambiente social em geral, a falta de apoio ao seu próprio desenvolvimento psicológico ou outras circunstâncias de vida podem levar à *confusão de identidade*.

Mas, com o prolongamento da escolaridade, as dificuldades de acesso ao mundo ocupacional, o custo de vida, a liberalização dos comportamentos sexuais, a própria ideologia social dominante, surgiram ainda novas condições sociais que não

facilitam a transição para a vida adulta. Actualmente, responder positivamente às questões, como é que eu sou, o que quero fazer com a minha vida, em que domínio quero trabalhar, como quero que seja a minha vida social e sexual, quais são os valores e os critérios morais pelos quais vale a pena comprometer-me, etc., tornou-se uma tarefa bem mais complexa, e frequentemente mais difícil, do que aquela que Erikson nos descreveu (1963, 1968). Pensamos portanto que, na sociedade contemporânea, a tarefa de definição da identidade se prolonga frequentemente para a fase inicial da vida adulta, o que justifica uma concepção mais ampliada desta tarefa central do desenvolvimento psicossocial que, do nosso ponto de vista, deve incluir a tarefa evolutiva característica do sexto estágio do desenvolvimento psicossocial.

#### *Estádio 6 – Intimidade versus Isolamento (adultícia inicial - adultícia média)*

O conjunto de dificuldades acima referidas poderá inibir a capacidade de estabelecer relações íntimas com outros, caracterizadas pela mutualidade e pela partilha da identidade. De certa forma, a fase anterior permite uma auto-definição que, neste período, vai ser aplicada, posta à prova, nos diversos tipos de relações que o sujeito pode construir, seja nas relações de amizade, seja nas relações amorosas ou noutras. A resolução desta tarefa exige a capacidade de viver essas relações sem medo da *intimidade*, sem sentir a identidade ameaçada, a capacidade de investir o ego em compromissos vocacionais, ideológicos e morais, estabelecendo compromissos de auto-fidelidade. Esta capacidade deve, contudo, ser balanceada com a capacidade para estar e ficar só, em autonomia, sem sentir *isolamento*.

#### **4.3.3. A identidade do ego na adultícia média e velhice**

#### *Estádio 7 – Generatividade versus Estagnação (adultícia média - adultícia final)*

O dilema deste estágio caracteriza-se pela necessidade de investir na sociedade, de participar na orientação das gerações mais novas, de cumprir o papel de ensinar, ou seja, de ter uma orientação para a *generatividade* que evite uma preocupação demasiado centrada apenas no próprio bem-estar e no conforto pessoal, característica da *estagnação*.

#### *Estádio 8 – Integridade versus Desespero (adultícia final - morte)*

O período final da vida é inevitavelmente assinalado pela progressiva perda de capacidade nas dimensões físicas, psicológicas e sociais do indivíduo, realidade que é, muitas vezes, agudizada pela falta de suporte e de valorização social. Ora, a aceitação da sua própria história de vida, da sua identidade, define um sentido de *integridade* que pode contrastar com o sentimento de rejeição, de ter que recomeçar, que experimentar ainda novas alternativas, característico do *desespero*.

Para Erikson (1963, 1968, 1980), a forma de resolução da crise psicossocial que marca cada estágio de desenvolvimento está qualitativamente relacionada com a forma com que foram vividas as tarefas anteriores; contudo, não está completamente dependente delas, uma vez que o indivíduo pode resolver, num estágio posterior, tarefas características de períodos antecedentes, o que pode implicar custos importantes para o desenvolvimento da identidade, particularmente no período da adolescência.

Em síntese, o desenvolvimento da identidade do ego implica crescimento físico e psicológico, representado pela superior maturidade emocional, cognitiva, interpessoal e moral para responder aos pedidos e expectativas sociais, processo este que leva o indivíduo a construir um sentido de identidade progressivamente complexo, estável e definido.

#### **4.4. O modelo de estatutos de identidade em Marcia**

Na teoria de Erikson, fundamentada pelo método clínico, só a organização da identidade, que caracteriza o estágio 5 do desenvolvimento psicossocial, pode ser considerada uma estrutura *do self*. Esta noção levou Marcia (1966) a desenvolver um modelo teórico que diferencia vários *estatutos de identidade*, ou seja, estilos psicossociais consistentes que reflectem modos distintos de organização da identidade do indivíduo. Para Marcia (1966, 1980; Marcia *et al*, 1993) a identidade do ego corresponde então a uma estrutura do *self* que, em estado de desenvolvimento óptimo, dá ao indivíduo consciência da sua unicidade, mas também da sua similaridade com os outros. Em concordância com Erikson, considera que a identidade inclui uma dimensão fenomenológica, um sentido de si caracterizado pela continuidade e pela unidade; uma dimensão estrutural, uma determinada configuração identitária que resulta da síntese que o ego vai realizando, durante o ciclo de vida, entre as capacidades, necessidades, interesses e valores do *self* e as oportunidades e expectativas propostas pelo ambiente



social; e, uma dimensão comportamental, expressa por acções de exploração que podem levar o indivíduo a estabelecer compromissos com determinados objectivos, interesses, crenças e valores nos diversos domínios da sua existência.

Inicialmente Marcia (1966) descreve 3 domínios existenciais: *interpessoal/sexual, ideológico e ocupacional*. Para validar o seu modelo, recorre a uma metodologia de entrevista, *Ego-identity Interview* (1966), e avalia as respostas dos sujeitos em função de dois critérios de análise de conteúdo, a *exploração* e o *investimento*. A exploração corresponde à descrição do processo de interrogação e de pesquisa activa dos elementos que poderão vir a ser integrados na identidade ou, mais precisamente, da avaliação que o sujeito faz das suas possibilidades, quer pelas suas características ou conteúdos, quer pelos seus requisitos, quer pelas suas implicações. Embora este processo seja fundamental para uma tomada de decisão, com alguma frequência o jovem desiste desta exploração, pelas incertezas ou ansiedades que o inibem, ou nem sequer a inicia, por falta de motivação. Contudo, a qualidade do processo de exploração irá determinar o tipo e o nível de investimento do sujeito, ou seja, a tomadas de decisão claras, firmes, que resultam em compromissos relativos aos conteúdos que devem ser integrados na identidade e aos comportamentos necessários para os concretizar.

A análise de conteúdo das respostas obtidas em função destes dois critérios levou Marcia (1966) a identificar e discriminar quatro estatutos de identidade: a *difusão de identidade*, se o sujeito não refere, nem exploração, nem investimento; a *identidade em forclusão*, se refere o investimento, mas sem exploração própria; a *identidade em moratória*, se refere a exploração, mas sem investimento firme; e a *identidade realizada*, se o sujeito refere uma exploração que resulta em investimento.

A partir dos estudos que realizou, Marcia (1966, 1980) propõe então uma descrição detalhada e organizada de quatro estatutos de identidade ou estilos psicossociais que, no seu ponto de vista, correspondem a diferentes estruturas identitárias.

A Difusão da Identidade caracteriza os indivíduos que não realizam verdadeiros processos exploratórios, limitando-se a experimentações superficiais e perenes dos papéis sociais, o que parece indicar a ausência de um processo regulador e supervisor do funcionamento psíquico e interpessoal. Estão centrados no imediato e nas necessidades do *self*, não revelam uma orientação para objectivos, nem um plano que configure um projecto de vida, manifestam reacções emocionais muito diversas, da

passividade e apatia à reactividade forte, evidenciam fraco desenvolvimento cognitivo e egóico e, por isso, são facilmente manipuláveis, agindo mais por pressão externa do que por motivação intrínseca ou, por vezes, ignoram as normas sociais como forma de resistência aos pedidos externos.

A Identidade em Forclusão caracteriza os indivíduos cujo estilo psicossocial é marcado pelo investimento em elementos de identidade que, não resultando da sua exploração, foram escolhidos por processos básicos de identificação com determinadas figuras sociais. Normalmente são de figuras de autoridade, pais, professores ou pessoas carismáticas ou idealizadas pelas suas características ou pelo tipo de relação que o indivíduo tem com elas, que aceita as suas directrizes, sem as questionar, temendo que isso provoque conflitos difíceis de gerir. Este tipo de sujeitos tendem à rigidez cognitiva, moral e comportamental, por vezes são mesmo inflexíveis e dogmáticos, tornando-se intolerantes com os outros. Têm dificuldade de mudança, seguem à risca planos e objectivos normalmente adoptados das figuras de identificação e são pouco diferenciados, pois temem a responsabilidade e não procuram a autonomia e independência.

A Identidade em Moratória caracteriza os indivíduos centrados na exploração, marcados por uma permanente necessidade de aprofundarem as alternativas disponíveis e por uma clara dificuldade de escolha e de tomada de decisão. Apresentam uma certa labilidade emocional e ansiedade e, frequentemente, mantêm relações ambivalentes com a família de quem ainda não elaboraram a separação. Por vezes, demonstram contudo insatisfação e frustração consigo e pela situação em que se encontram.

A Identidade Realizada caracteriza o estilo psicossocial que resulta do desenvolvimento óptimo da identidade, pois conjuga a capacidade de exploração activa com a realização de investimentos firmes que consolidam essa identidade. Estes sujeitos têm um sentido de individualidade bem definido e sentem que ele é reconhecido pelos outros e, por isso, são confiantes, estáveis e flexíveis e também optimistas relativamente ao seu futuro. Cognitivamente flexíveis, dotados de um pensamento formal que os ajuda a realizarem avaliações realistas das dificuldades e dos requisitos necessários para concretizarem as opções escolhidas, são independentes, seguros, e resistentes às pressões externas, têm um sentimento de auto-estima positivo e um desenvolvimento egóico adequado e, por isso, mostram capacidades para desenvolver relações íntimas.

Do nosso ponto de vista, a conceptualização dos estatutos de identidade, proposta por Marcia, permite colocar a hipótese que a organização e desenvolvimento

óptimo da identidade do ego, expressa pela identidade realizada, poderá estar associada a um desenvolvimento moral superior, representado pela internalização de princípios éticos e, particularmente, a uma maior tendência para os praticar. A independência, flexibilidade e segurança que caracterizam os sujeitos com identidade realizada parecem, de facto, apoiar esta previsão. Por outro lado, a permanência da identidade num estatuto de Difusão pode ser associada a um desenvolvimento moral inferior pela inexistência de um sentido de independência e responsabilidade, ambos fundamentais para a construção da moralidade e, também, pelo fraco desenvolvimento dos seus instrumentos emocionais, cognitivos e interpessoais.

#### **4.5. Identidade do ego e motivação moral**

No desenvolvimento dos seus trabalhos Erikson (1975) conceptualizou três níveis de desenvolvimento da orientação para os valores, típicos dos três grandes períodos do ciclo de vida: infância, adolescência e adultícia. No primeiro nível, *orientação moral*, as crianças dispõem de uma lógica egocêntrica que impede a existência de uma moralidade pessoal. No segundo nível, *orientação ideológica*, com a capacidade de descentração cognitiva e de tomada de perspectiva social, os jovens adquirem uma consciência do mundo e dos outros, aceitam a existência de várias perspectivas e cabe a cada um deles decidir a sua perspectiva de justiça e de vida. No terceiro nível, *orientação ética*, com a chegada à vida adulta o indivíduo adquire a consciência que o sistema de crenças e valores pode ser alvo de interpretações diversas e que cada um é responsável pelas suas próprias interpretações. Esta consciência ética favorece o desenvolvimento do ego e da sua dominância na regulação da acção individual e, assim, o desenvolvimento na orientação para os valores surge associado a uma maior diferenciação psicológica. Enquanto o predomínio do super-ego, correspondente a um pior desenvolvimento egóico, dificulta a aquisição de novos conteúdos e a mudança evolutiva da estrutura identitária problematizando a adaptação às diferentes situações ao longo da vida, o predomínio do ego traz a segurança e a capacidade para a escolha de diferentes papéis e a expectativa de eficácia perante a necessidade de resolução das tarefas identitárias. Podemos portanto concluir que, para Erikson (1975), o sucesso da coordenação entre o ego e a moralidade é muito influenciada pela internalização de um sistema de valores próprio, um processo que favorece simultaneamente o desenvolvimento identitário e a motivação moral, pela maior capacidade que o *self* passa a ter de auto-regular a acção individual.

De forma similar, Levine, Jakubowski e Côté (1992) enfatizam o impacto da internalização de valores na coordenação entre aquelas duas instâncias. Consideram, em primeiro lugar, que os valores internalizados ajudam a organização do *self*, dos seus processos cognitivos e da sua relação com o contexto social. Consideram, em segundo lugar, que contribuem para a estabilidade temporal e/ou contextual tanto do ego, como do funcionamento moral, pois pela referência a um sistema de valores, as pessoas ganham capacidade de organizar, de forma relativamente coerente e significativa, as suas estratégias adaptativas às circunstâncias de vida. Com efeito, sempre que o indivíduo é confrontado com uma situação dilemática e com a necessidade de tomar uma decisão, os valores dominantes, que contribuíram para o desenvolvimento da sua identidade, tornam-se decisivos, uma vez que são esses valores que orientam a escolha do que é relevante e as operações cognitivas necessárias para ordenar os factos de maneira prescritiva.

Côté e Levine (1987, 1988a, 1988b) consideram que Kohlberg, depois de considerar que os conteúdos eram irrelevantes para as decisões morais, terá modificado a sua perspectiva quando acabou por referir o papel da relação estrutura/conteúdo através da descrição dos tipos de moralidade. A distinção entre a moralidade tipo A, heterónoma, e tipo B, autónoma, que podem caracterizar uma dada estrutura moral, entre os estádios 2 e 5, faz-se precisamente pela importância dos valores morais (conteúdo) no raciocínio (estrutura) que a pessoa de moralidade tipo B utiliza para responder aos dilemas, ou seja, na sua capacidade cognitiva para classificar, ordenar e coordenar as perspectivas em confronto. Os autores defendem então a existência de uma associação entre o sistema de valores de cada indivíduo e determinadas propriedades estruturais do ego e da moral. No caso do desenvolvimento do ego, os *valores humanistas*, centrados nas necessidades, direitos e obrigações das pessoas, ao contrário dos *valores tecnológicos*, centrados em objectivos ocupacionais e de carreira, são positivamente associados com níveis mais elevados de domínio do ego e de severidade da crise de identidade. Isto acontece porque a moratória social contemporânea oferece mais suporte para a escolha de uma ideologia tecnológica e, por isso, os jovens que desejam adoptar uma ideologia humanista têm mais dificuldade de encontrar elementos ideológicos com os quais se possam identificar e enfrentam crises de identidade mais severas, embora estas dificuldades lhes proporcionem um *self* marcado por maior controlo do ego. Nos seus estudos, Côté e Levine (1987, 1988a, 1988b) verificaram que existe uma maior consistência entre a orientação humanista da identidade e o raciocínio

moral tipo B. Desta forma, tanto o desenvolvimento do ego, como da moralidade tendem a convergir, porque ambos privilegiam as necessidades, direitos e deveres das pessoas como conteúdos centrais de avaliação e de motivação para a acção. Os autores concluem então que os valores constituem um aspecto integral do desenvolvimento humano, útil para compreender a relação entre os processos egóicos e da moralidade.

Na nossa perspectiva, estas inferências apoiam a hipótese que a internalização de um sistema de valores no *self* e o desenvolvimento da identidade favorecem um compromisso sólido com esses valores e com a própria identidade. Num nível óptimo de desenvolvimento, esse compromisso pode induzir uma interligação entre os dois sistemas, do *self* e da moralidade, que conduz o sujeito à acção moral que, para além de ser eticamente preferível, é consistente com a sua identidade. Esta relação entre a identidade e a moralidade, muito estudada nos últimos anos, será o objecto da nossa análise nas páginas que se seguem.

#### **4.6. As concepções psicológicas da identidade moral**

Apesar da pluralidade de concepções psicológicas sobre o desenvolvimento moral, existe um consenso razoavelmente alargado, nas perspectivas pós-kohlberguianas, relativamente ao papel da identidade moral na explicação da acção moral (*e.g.*, Bergman, 2002; Blasi, 1983; Clark Power, 2004; Colby, 2002; Damon, 1984; Damon & Hart, 1988; Hardy, 2006; Lapsley & Narvaez, 2004; Moshman, 2004, 2005; Puka, 2004; Schwartz e Howard, 1982; Wren & Mendoza, 2004).

Nas últimas décadas, o problema da acrasia, já reconhecida por Kohlberg (1984; Kohlberg & Candee, 1984), e das diferenças individuais na motivação moral têm sido progressivamente explorados por vários autores que procuram responder a algumas questões pertinentes. Porque é que nem todos os indivíduos agem de acordo com os seus juízos deonticos (*e.g.*, Eisenberg, 1986; Gibbs, 2003; Hoffman, 2000; Krebs e Van Hesteren, 1994; Rest, 1983; Walker, 2004c)? Porque é que algumas pessoas agem de forma exemplar em termos morais, como se não houvesse outra alternativa (*e.g.*, Colby & Damon, 1992, 1995; Walker & Hennig, 2004)? Porque é que algumas pessoas consideram a moralidade como uma parte central da sua identidade, enquanto outras a remetem para um papel secundário (*e.g.*, Aquino & Reed II, 2002; Atkins, Hart & Donnelly, 2004; Blasi, 1984, 1995, 1999, 2004; Hardy & Carlo, 2005; Hart, 2005a, 2005b; Lapsley & Lasky, 2001)? No centro deste debate está uma das mais importantes

questões da investigação actual no domínio da psicologia moral, a análise da acção moral ou da motivação para a acção moral, e é precisamente em torno desta problemática que têm emergido concepções sobre a identidade moral e a motivação moral.

Alguns autores acentuam o papel da emoção como fonte motivacional para agir moralmente (Hoffman, 2000), enquanto outros consideram que há uma interacção entre a compreensão moral e as emoções, funcionando ambas como fonte primária da motivação moral (Eisenberg, 1986 e Gibbs, 2003), mas, tal como Krebs, Van Hesteren (1994) e Rest (1983), uns e outros atribuem um papel reduzido e secundário à identidade do sujeito. Pelo contrário, um outro grupo de investigadores considera que a identidade desempenha um papel central, tanto na relação entre o conhecimento moral e o *self*, como na orientação da motivação moral.

Apesar destas diferenças, existe grande consenso sobre a importância determinante do desenvolvimento moral para a emergência de uma identidade diferenciada, pois é ela que faz aumentar o sentido de obrigação e de responsabilidade para que o indivíduo viva de forma consistente com as suas preocupações morais. De certa forma, esta integração do conhecimento moral no sentido de identidade constitui o que se designa de identidade moral. Ora, a atribuição de um papel prioritário aos valores morais no sistema de valores do sujeito aumenta a probabilidade de que eles sejam praticados em situações morais.

Assim, podemos concluir que a identidade parece ter um papel central nas relações entre o conhecimento das normas sociais, os valores e as crenças morais do indivíduo e a sua capacidade para agir moralmente ou, mais precisamente, a identidade de cada pessoa será determinante para que ela seja consistente com os seus princípios morais (*e.g.*, Bergman, 2002; Blasi, 1995, 1999, 2004; Blasi & Glodis, 1995; Colby & Damon, 1992, 1995; Damon & Hart, 1988; Hardy & Carlo, 2005; Hart, 2005a, 2005b).

#### **4.6.1. O estudo dos virtuosos morais em Colby e Damon**

Um dos pioneiros na tentativa de explicação do construto de *identidade moral*, integrado numa perspectiva desenvolvimentista, foi William Damon (1984).

Com base em alguns estudos empíricos, onde analisou a relação entre juízos morais hipotéticos e acção moral, verificou que indivíduos com as mesmas crenças morais podem divergir na maneira como valorizam a sua existência como pessoas morais e que a moralidade não se torna uma característica dominante do *self* antes da

adolescência média (Damon, 1977; Gerson & Damon, 1978). Esta evidência levou Damon a sublinhar o papel da dimensão personalística, uma vez que no processo de construção da identidade, para além da formação de conhecimento moral, o sujeito pode atribuir à moralidade um lugar mais central ou mais periférico. A acção moral parece portanto implicar a integração de dois sistemas independentes durante a infância, o *conhecimento moral* e o *conhecimento do self*. Para Bergman (2002, 2004), esta hipótese fornece uma explicação alternativa para o problema da relação entre o pensamento e a acção, da falta de vontade ou acrasia, um problema já mencionado por Kohlberg (1984), mas cuja explicação permanecia frágil.

Mais recentemente, num trabalho de investigação particularmente interessante, Colby e Damon (1992) analisaram as razões morais de indivíduos considerados *moralmente exemplares* pela sua dedicação a causas comunitárias e, ao fazê-lo, constataram que todos eles tinham uma percepção unificada dos seus objectivos morais e pessoais. Não agir em conformidade com os seus princípios morais tinha, para eles, o valor de uma acção contra o próprio *self* e, por isso, não consideravam quaisquer alternativas, apenas havia uma escolha possível que levavam à prática independentemente das circunstâncias. Mas, este tipo de acção moral exemplar apenas aparecia em adultos e exigia elevada maturidade moral.

Estes resultados influenciaram a reconceptualização do modelo inicialmente descrito por Damon (1984) sobre a formação da identidade moral. De facto, nem sempre, a integração entre o sistema de *self* e o sistema moral está concluída no fim da adolescência, pois a experiência acumulada após a formação da identidade, ao longo da adultícia, pode ser decisiva para a formação de um carácter moral forte. Bergman (2002, 2004) analisou também estes dados e argumentou que se para o indivíduo não existe alternativa na tomada de decisão numa situação moral, então ele não experimenta qualquer conflito entre o pensamento e a acção, pois a habitual distância entre razão e acção é resolvida pelo papel da identidade. O modelo de Damon desafia portanto, claramente, a centralidade da cognição anteriormente defendida por Kohlberg (1976, 1984/1992).

#### **4.6.2. A teoria da identidade moral em Blasi**

A compreensão, eventualmente mais completa, das relações entre cognição, identidade, motivação e acção moral foi contudo desenvolvida por Blasi (*e.g.*, 1983, 1984, 1995 e 2004), reconhecido como o principal teórico da identidade moral.

#### **4.6.2.1. A relação entre cognição e acção moral**

Blasi (1980) começa por analisar a relação entre a cognição e a acção moral através de uma revisão dos estudos que investigaram esta questão. Tendo verificado que, no domínio moral, a relação entre o juízo e a acção apenas aparecia em algumas situações, compreender essa relação, identificar e descrever os processos psicológicos que promovem a motivação para uma acção consistente com o juízo moral, tornou-se um objectivo fundamental do seu trabalho. Este objecto de investigação leva-o a analisar detalhadamente e a contrastar as explicações cognitivo-desenvolvimentista de Piaget (1932/1984, 1973) e psicanalítica de Haan (1978).

Segundo Blasi (1983), a perspectiva piagetiana apela para uma harmonia entre pensamento e acção, pois a cognição possui uma qualidade motivacional própria que é suficiente para orientar o curso da acção e, também, para a harmonia entre conhecimento e desejo, pois a afectividade empresta à cognição a energia que a há-de conduzir à acção. Vistas como as duas faces da mesma moeda, a cognição e a afectividade constituem os motores que conduzem o sujeito à acção considerada como moral. Mas, para Blasi (1983), persiste um problema na teoria piagetiana, relativo à sua explicação para a inconsistência que por vezes se verifica entre o juízo formulado e a acção realizada. Segundo Piaget (1932/1984, 1973), essa inconsistência revela um conhecimento desadequado, um desequilíbrio cognitivo que é ultrapassado pela transformação dos esquemas de assimilação e acomodação, ou seja, pelo desenvolvimento das próprias estruturas cognitivas. Mais do que um factor determinante, a cognição torna-se portanto o único factor verdadeiramente moral e, consequentemente, não existe diferença entre ter conhecimento moral e usá-lo responsabilmente. Ora, embora considere imprescindível a estrutura cognitiva para a avaliação moral, Blasi (1983) considera que ela é insuficiente para explicar a inconsistência entre o conhecimento e a acção e, consequentemente, para uma total compreensão do funcionamento moral humano.

Por sua vez, na concepção psicanalítica de Haan (1978), os aspectos personalísticos, como as orientações pessoais (necessidades e interesses) e os processos egóicos (mecanismos de *coping* e mecanismos de defesa), influenciam a construção das estruturas morais. Porquê? Porque as situações morais que entrem em conflito com as orientações e os processos egóicos do indivíduo vão provocar um confronto entre as suas competências de *coping* e os seus mecanismos de defesa, confronto este que vai determinar um grau, maior ou menor, de distorção na avaliação das situações. Blasi



(1983) concorda com a invocação de elementos egóicos para explicar a inconsistência entre a cognição e acção moral, sugerida por Haan (1978), mas discorda da rejeição que faz do papel que as cognições desempenham na decisão moral.

Em alternativa a estes dois modelos, Blasi (1983) propõe-nos um modelo de *self* que não prescinde da existência de forças motivacionais não cognitivas, nem restringe a força motivacional da cognição à tendência natural do indivíduo para a adaptação à realidade. Mais precisamente, a motivação tem uma natureza dualística, pois o indivíduo vive um conflito entre a sua tentativa de alcançar a realidade tal como ela é, a procura da verdade (dimensão cognitiva), e a pressão para satisfazer as suas necessidades e medos irracionais e as ansiedades que daí resultam (dimensão afectiva). Embora aceite a importância da cognição para a compreensão e a acção moral, assim como a existência de uma dimensão desenvolvimental associada aos processos de decisão moral, Blasi (1983) considera fundamental que se incluam os processos egóicos, para uma explicação mais realista do funcionamento moral.

Na sua perspectiva, as conceptualizações cognitivo-desenvolvimentistas, representadas por Piaget (1932/1984) e Kohlberg (1984/1992), atribuem um papel motivacional à cognição uma vez que partem de uma perspectiva inadequada do funcionamento moral. Com efeito, as razões invocadas pelos sujeitos na resolução de dilemas morais são abstraídas e estudadas pelos investigadores da perspectiva kohlberguiana, que procuram as similaridades lógicas subjacentes a essas razões com o objectivo de identificarem critérios lógicos que, posteriormente, são ordenados de acordo com uma sequência desenvolvimental. Ora, este procedimento de investigação não é diferente daquele que foi utilizado por Piaget para descrever a conservação, enquanto princípio lógico fundamental da acção cognitiva. Mas, esta concepção desenvolvimentista não corresponde ao objectivo do sujeito, cuja abordagem da situação de entrevista não é abstracta, mas ao invés, concreta e funcional, uma vez que se limita a colocar a questão: Como é que determinado problema deve ser resolvido? A cognição, enquanto motivo para a acção, tem sido estudada como um processo de compreensão da realidade, pela procura da verdade, como Piaget (1932/1984) a considerava. Blasi (1983), sem negar este aspecto, procura reconhecer nas cognições uma força motivacional mais ampla na medida em que, para além da busca da verdade relacionada com a compreensão do mundo, as cognições podem tornar-se crenças pessoais, porque sendo consideradas verdadeiras pelo próprio *self* agêntico tornam-se razões para a acção moral.

Contudo, embora a força motivacional das cognições seja inegável, podem existir outros tipos de motivos que interferem na acção moral e uma descrição mais realista do funcionamento moral, para além dos motivos cognitivos e ligados ao conhecimento, tem que ser sensível à inconsistência entre as acções e as razões da pessoa e considerar, por isso, os seus motivos afectivos e as suas necessidades. Para Blasi, os juízos de responsabilidade, em que o que é moralmente bom é considerado estritamente necessário, só emergem quando essa necessidade está relacionada com a própria pessoa, pois as obrigações morais são plenamente assumidas e conduzem a uma acção consistente apenas quando são integradas na auto-definição da própria pessoa. A compreensão moral pode portanto ser conceptualizada como uma parte do *self* do indivíduo que afecta, de forma directa e regular, a sua acção, o que nos conduz a uma noção mais alargada da moralidade do que aquela que foi proposta por Piaget e Kohlberg, essencialmente restrita ao domínio da justiça.

Por sua vez, este processo de integração do conhecimento moral na auto-definição do indivíduo está relacionado com a organização do *self*, ou seja, é um processo de natureza desenvolvimental que conduz a um elevado nível de controlo dos processos egóicos. Quanto maior for o controlo exercido pelo ego, maior a probabilidade do sujeito praticar uma acção consistente com o próprio *self*, pois o indivíduo que dispõe de uma elevada capacidade para lidar com as interferências causadas pelas suas necessidades, medos, etc., transforma a auto-organização do ego em auto-consistência ou, dito de outro modo, transforma os juízos de responsabilidade em acção. Quando isso não é possível, emerge um sentimento de culpa que mais não é que uma resposta emocional ao facto do sujeito perceber uma fractura no seu *self*. Uma descrição mais realista do funcionamento moral tem, portanto, que considerar o papel de uma agência central, superior às diversas estruturas do indivíduo, cognitivas e não cognitivas, que supervisiona a resolução de contradições e conflitos que não são necessariamente de natureza lógica.

Blasi (1983) orienta-se assim para uma conceptualização da moralidade que valoriza o papel do *self* na construção das obrigações morais e, consequentemente, na regulação da relação entre a cognição e a acção moral. O agente que decide qual é a acção moralmente correcta é também o que determina quando ela é estritamente obrigatória para si próprio e, por isso, a base motivacional para a acção moral está numa procura interna de auto-consistência psicológica.

#### 4.6.2.2. A noção de identidade moral

Após ter desenvolvido a sua conceptualização do funcionamento moral mediado por factores personalísticos ou egóicos, para além dos factores cognitivos responsáveis pelo nível de auto-consistência psicológica que caracteriza cada indivíduo, Blasi (1984) procura construir uma teoria mais completa sobre a moralidade.

Para isso, recorre a três atributos fundamentais da noção de identidade proposta por Erikson (1964): a identidade é vivida como algo que faz parte do núcleo da pessoa, implica fidelidade à própria pessoa e é verosímil porque está associada com a compreensão que a pessoa tem da realidade. Com Erikson, partilha ainda a noção que, na construção da identidade, os ideais éticos podem constituir guiões fortes e fidedignos de adaptação à realidade, desde que estejam integrados no núcleo do *self*.

Para Blasi (1984), os indivíduos começam então, desde o início da vida, a construir uma percepção e um esquema de si próprios que são simultaneamente um princípio de organização cognitiva e a fonte de uma classe especial de motivos, os motivos do *self*.

Em primeiro lugar, os ideais morais integrados no núcleo do *self* constituem uma parte, central e essencial, da identidade moral da pessoa que determina o seu funcionamento moral sob dois aspectos distintos. Determina diferenças individuais quanto à centralidade que os conteúdos morais têm na própria identidade, pois uma pessoa sem identidade moral pode ter compreensão moral, utilizar um discurso moral, realizar juízos morais adequados, mas a moralidade não tem um papel central na sua vida, na sua visão do mundo, nem tem o poder de elicitar emoções e ansiedades psicologicamente significativas. Determina também diferenças individuais quanto aos próprios conteúdos que caracterizam a identidade moral, uma vez que a pessoa pode eleger a obediência ou preferir a liberdade, pode privilegiar a justiça ou valorizar mais a compaixão e algumas destas diferenças podem até ter um carácter desenvolvimental e a pessoa começar por privilegiar a obediência, depois a lealdade e finalmente a autonomia moral.

“O *self* não é uma simples colecção de traços, de características ou de percepções; é uma organização de informação auto-relacionada em que os vários elementos são conjugados de acordo com princípios de consistência psicológica. O princípio organizador, que varia de pessoa para pessoa, determina a ordem e a hierarquia das características a serem incluídas no *self*, segundo dimensões de centralidade/periferia, profundidade/superficialidade, importância/sem importância. É igualmente definido o que pode ser designado como o núcleo do *self*, aqueles

aspectos sem os quais o indivíduo se perceberia como radicalmente diferente; aqueles aspectos tão centrais que ninguém poderia sequer imaginar a possibilidade de ficar privado deles; aqueles cuja perda seria considerada irreparável” (Blasi, 1984, p. 131).

Em segundo lugar, a identidade moral constitui um verdadeiro motivo moral, pois induz a obrigação estrita de agir de forma consistente com os próprios juízos morais e, por isso, está associada à acção moral. Mais precisamente, a identidade induz a acção moral porque implica, simultaneamente, a *integridade* da pessoa, responsável pela auto-consistência moral e preservação da própria identidade, e a *responsabilidade* pessoal que actua como uma espécie de fonte de compulsão moral. Assim, para Blasi (1984): “A relação entre a cognição e a acção não é uma questão de facto mas de obrigação e depende da unidade do *self*” (p. 133).

Num estudo destinado a avaliar o grau de integração no *self* das justificações morais e da responsabilidade pessoal, Blasi (1989) entrevistou três grupos de sujeitos com 6, 12 e 17 anos, utilizando histórias que descreviam situações de conflito entre, por exemplo, o desejo e a obediência, o desejo e a reciprocidade, a obediência e o altruísmo. Concluiu que, aos 6 anos, as justificações morais das crianças não estavam associadas a um sentido de obrigação pessoal que, sendo já compreendido pela grande maioria dos sujeitos de 12 anos, aparece relacionado com aquilo que eles acreditam ser objectivamente certo. Contudo, só aos 17 anos o sentido de obrigação moral está ancorado nas crenças pessoais e no sentido de integridade pessoal, ou seja, em aspectos da sua identidade, levando os sujeitos a agir de forma mais consistente com o seu conhecimento moral.

Esta evidência está de acordo com o modelo de desenvolvimento moral de Damon, descrito anteriormente, segundo o qual a integração da moralidade na identidade apenas acontece a partir da adolescência. Esta evidência é também apoiada pela análise que Blasi (1989) efectuou de estudos do paradigma do vitimizador feliz (*e.g.*, Nunner-Winkler & Sodian, 1988) e em que constatou que as crianças pequenas já reconheciam as acções imorais, já sabiam que as acções do vitimizador eram moralmente erradas, mas nem por isso lhes atribuíam emoções consistentes com os juízos enunciados, ou seja, não conseguiam apresentar a emoção moral correcta. Ao afirmarem que o vitimizador está contente porque atingiu o objectivo planeado, mostravam que é possível haver uma compreensão moral adequada que não está integrada nas emoções e motivos apropriados. Estes estudos sugerem então que, nos

sujeitos mais novos, a distinção entre que é moralmente certo e errado não conduz necessariamente à acção correcta, pois para tal seria necessária a integração da compreensão moral na identidade.

Em síntese, para Blasi (1984, 1989, 1995) a noção de identidade moral apela, em primeiro lugar, para o nível de importância que o indivíduo atribui ao facto de ser uma pessoa moral, para a avaliação da moralidade como uma característica central ou periférica da sua auto-definição ou sentido de *self*. Apela, em segundo lugar, para o desenvolvimento da identidade moral marcado pela tendência natural para se viver em consistência com o próprio *self* e, por isso, quando as preocupações morais têm mais centralidade na identidade essa tendência para a *auto-consistência psicológica* induz maior responsabilidade pessoal, ou seja, uma força motivacional mais acentuada para a acção moral. Apela, enfim, para a possibilidade de previsão da acção moral em função do nível de organização e integração da identidade do sujeito, que promove a transformação dos juízos deonticos em juízos de responsabilidade que, por sua vez, são impelidos à acção pela tendência da auto-consistência.

Em sintonia com o que haviam afirmado Colby e Damon (1992, 1995), Blasi (1995) considera importante a integração do sistema moral, apoiado nas cognições, e do sistema de *self*, integração que é realizada através do processo de formação da identidade que ocorre na adolescência e, frequentemente, é apenas consolidado na adultícia jovem.

#### **4.6.2.3. A motivação para a acção moral**

Blasi (1995) procura então responder a uma questão fundamental: Quais os componentes psicológicos e desenvolvimentais que levam o indivíduo à acção moral?

A sua teoria distingue-se de Colby e Damon (1992, 1995) em dois aspectos. Distingue-se pela importância que atribui à cognição na concretização da acção moral, o que o leva a concordar com Kohlberg quanto ao papel dos juízos de responsabilidade na avaliação de uma acção como estritamente necessária. Distingue-se ainda porque propõe uma compreensão mais completa das relações entre cognição moral, identidade moral e motivação moral e, para isso, inclui dois componentes fundamentais do funcionamento moral.

O primeiro componente apela para o processo de integração da compreensão moral no sistema motivacional do sujeito.

Para descrever este processo, Blasi recorre ao conceito de *liberdade da vontade*, proposto por Frankfurt (1971, 1982), que se fundamenta na distinção de dois tipos de motivos. Os *motivos de primeira ordem* referem os desejos relativos a objectos, pessoas e situações e os *motivos de segunda ordem* referem desejos relativos aos desejos de primeira ordem que têm o poder de orientar o sujeito para a realização ou para a inibição da acção. Assim, um sujeito pode ter um desejo de primeira ordem (fumar um cigarro), mas inibir esse desejo e realizar uma acção contrária (não fumar o cigarro) que é induzida por um desejo de segunda ordem (eu quero ser uma pessoa saudável).

Blasi (1995) utiliza esta conceptualização dos processos motivacionais para descrever o funcionamento moral e considera que: (1) os *elementos volitivos de primeira ordem*, mesmo quando são suportados por uma compreensão moral, permanecem insuficientes para garantir a acção moral; (2) ao longo do desenvolvimento da identidade, os indivíduos vão estruturando intencionalmente os seus motivos e desejos e construindo um conjunto de *elementos volitivos de segunda ordem*; (3) só quando o indivíduo dispõe destes *motivos de segunda ordem* pode integrar os conteúdos morais objectivos que aprendeu, os conteúdos morais inerentes à dimensão prescritiva associada à normatividade social, na unicidade subjectiva do *self*, ou seja, num sistema pessoal de crenças e valores capaz de induzir e controlar a acção moral.

Em síntese, o autor afirma que, a partir da compreensão moral que resulta da aprendizagem social e do seu próprio desenvolvimento cognitivo, o indivíduo constrói intencionalmente um sistema pessoal e autónomo de crenças e valores, relativamente independente das normas e prescrições sociais, pois vai atribuindo valorações às crenças e cognições morais que adopta para a sua identidade e definindo assim a importância da identidade moral no seu *self*.

Ao contrário de Kolberg, na perspectiva de Blasi (2004), o sujeito não decide o que *Heinz* irá fazer apenas em função de um juízo deontico que, sendo de nível superior, o conduzirá necessariamente a um juízo de responsabilidade; mas, quando sentir que uma dada decisão é moralmente boa, porque é representativa da sua identidade e é intrinsecamente desejada por si, o sujeito terá a motivação suficiente para agir em conformidade com o seu *self*, não com princípios morais abstractos.

O segundo componente apela para o processo de integração e transformação do conhecimento moral e da identidade em integridade pessoal, ou seja, para o que Blasi (1995) designa *experiência subjectiva da identidade*.

O autor procura agora descrever como o indivíduo pode atingir e, regular, esta motivação intrínseca, que se apoia, por um lado, na compreensão moral e que é, por outro lado, necessariamente consistente com a sua identidade.

Na sua perspectiva, para que a integração do conhecimento moral na identidade se transforme em integridade pessoal, é ainda necessária uma experiência subjectiva da identidade, ou seja, é necessário que, com o desenvolvimento, o indivíduo chegue a um nível de organização e de diferenciação do ego que lhe permita um acentuado grau de controlo sobre a sua própria identidade.

Blasi e Glodis (1995) clarificaram esta noção de experiência subjectiva da identidade quando descrevem a dualidade que caracteriza a estrutura identitária que, por sua vez, permite compreender melhor o papel da identidade na moralidade. Segundo os autores, uma identidade concreta corresponde à organização de dois componentes relativamente independentes: (1) os seus conteúdos específicos como, por exemplo, as crenças e os valores morais que constroem o sentido de identidade; e (2) o modo como a identidade é subjectivamente vivenciada.

De forma similar à distinção de James (citado por Hardy & Carlo, 2005) entre o *Eu* e o *Si*, Blasi e Glodis (1995) propõem um *self* com uma dimensão objectiva, os conteúdos identitários, e uma dimensão subjectiva, a experiência subjectiva de identidade. Ora, à medida que a identidade subjectiva se desenvolve ocorrem mudanças importantes: (1) o sentido de identidade passa a apoiar-se mais em elementos psicológicos e internos, como os valores e os objectivos de vida, do que em elementos externos como as características físicas, as relações e os comportamentos; (2) adicionalmente, o *self* torna-se mais organizado e unificado, o que resulta na selecção e organização hierárquica dos conteúdos identitários que são considerados mais centrais e mais periféricos; e (3) finalmente, a maturação identitária promove um sentido de agência sobre o próprio *self*, que permite que os conteúdos que o indivíduo mais valoriza sejam activamente apropriados para o núcleo do *self*. Este processo está portanto associado a um sentimento de maior capacidade de regulação sobre a própria identidade que induz no indivíduo o desejo de auto-consistência e um sentido de responsabilidade em protegê-la no quotidiano. A fidelidade ao *self* passa então a ser vista como uma necessidade, enquanto a inconsistência elicitafectos negativos.

Pode-se concluir que Blasi (1995, 2004) foi orientando a sua concepção de moralidade para uma perspectiva que, sem rejeitar a influência do conhecimento moral,

valoriza a dimensão personalística. O desenvolvimento desse quadro conceptual pode ser sintetizado num conjunto de argumentos fundamentais.

Em primeiro lugar, do ponto de vista psicológico, a moralidade deve ser perspectivada mais como um modo de funcionamento de cada pessoa, que está integrado na totalidade dessa pessoa pelo que as competências morais têm que ser compreendidas como componentes integrados no sistema global da personalidade.

Em segundo lugar, uma conceptualização da moralidade integrada na personalidade implica, por um lado, que deve ser compreendida no plano das interacções sociais quotidianas, do pensamento e da conduta moral dos indivíduos comuns e, por outro lado, que está associada às características do funcionamento psicológico que os caracteriza. O estudo da moralidade não pode portanto ficar circunscrito a uma concepção filosófica *a priori*, nem às questões de justiça, de direitos e deveres que marcam as relações interpessoais, como pensava Kohlberg.

Em terceiro lugar, não é possível compreender o funcionamento moral sem recurso à cognição, uma vez que a acção moral implica uma intencionalidade que é necessariamente orientada, pelo menos, por um nível mínimo de conhecimento moral. Contudo, embora a cognição permaneça a base da moralidade, o tipo de compreensão moral que é minimamente requisitado pelas situações sociais comuns difere substancialmente da competência sócio-cognitiva e moral do indivíduo descrita por Kohlberg. Mais precisamente, se os psicólogos desejam estudar a moralidade tal como as pessoas efectivamente a vivenciam e compreendem não existe outra alternativa senão incluir na sua definição as representações e a linguagem utilizada pelos cidadãos comuns. Esta questão é de natureza conceptual, não empírica, ou seja, implica uma redefinição do que é moralidade humana e de como ela pode ser estudada pela psicologia.

Em quarto lugar, se a intenção do sujeito se comportar moralmente depende de um certo tipo de motivação pessoal, e se a motivação é um aspecto central da personalidade, é necessário conceptualizar um telos desenvolvimentista que seja representado por um tipo de personalidade que, quase sempre, mobiliza os aspectos centrais da sua identidade moral como motivação principal para a acção.

Blasi (2004) tende portanto para uma conceptualização que valoriza a relação entre: (1) a cognição, como processo fundamental da compreensão moral; (2) a identidade, enquanto processo de auto-definição do indivíduo; e (3) o ego, como componente principal que regula o funcionamento psicológico do indivíduo e que, em



última instância, determina o que considera bom ou apropriado para si próprio, induzindo assim a motivação para uma acção moral consistente.

Na sua perspectiva, para a acção ser verdadeiramente moral tem que, por um lado, visar um objectivo admirável e, por outro lado, tem que ser intencional e estar representada na consciência do sujeito. Dito de outro modo, as razões que são responsáveis pela acção têm que ser morais mas, só quando são reconhecidas como suas é que induzem um sentido de responsabilidade consistente com a identidade moral do sujeito. Esta condição garante assim que a acção praticada não será inconsistente com o juízo moral e, por exemplo, que até um motivo de auto-interesse possa ser inibido por factores identitários, como o de evitar o sofrimento de outras pessoas. Desta forma, para além da concordância entre o juízo moral e os conteúdos identitários do sujeito, é necessário que este possua um ego suficientemente forte e independente para transformar o motivo existente em acção realizada.

Blasi (2004) diz-nos ainda que só existe motivação para a acção moral quando a compreensão das normas está associada a uma *desejabilidade intrínseca*, ou seja, quando o sujeito vê a decisão moral como boa e desejável para si próprio. Esta noção de desejabilidade intrínseca vai além da identificação e descrição de desejos ou motivos morais de primeira ordem que, frequentemente, entram em conflito com outros tipos de desejos, o que pode inibir o sujeito de fazer o que considera moral. A noção de desejabilidade intrínseca apela para a capacidade do indivíduo transformar a compreensão moral em desejos ou motivos morais de segunda ordem, dotando-os de uma força suficiente para, apesar da presença de outros desejos, prevalecerem na consciência do sujeito e regularem a sua própria acção. Por vezes, em certas situações sociais, o indivíduo pode substituir um motivo fraco por um motivo mais forte ou estabelecer alianças com motivos mais fortes; contudo, no caso das situações de natureza moral, as soluções adequadas requerem o respeito pela desejabilidade intrínseca da aplicação dos motivos morais do *self*.

Em síntese, Blasi (2004) inclina-se para um modelo que valoriza a personalidade moral como entidade agêntica capaz de desenvolver “processos de mestria e de auto-controlo, de apropriação e de domínio, de auto-definição consciente, e de organização interna e de coerência” (p. 342). O autor destaca dois tipos de processos para o funcionamento moral, a formação da vontade tal como é perspectivada por Frankfurt (1971, 1982) e o desenvolvimento da identidade do ego.

A vontade está relacionada com a apropriação de certos desejos ou motivos, com os quais a pessoa se identifica, tornando-os fundamentais para si própria. “Quando uma pessoa se preocupa com a moralidade ao ponto de querer que os seus desejos morais sejam efectivos, no presente mas também no futuro, ela torna-se responsável pela actualização dos seus desejos morais; a pessoa torna-se moralmente responsável” (Blasi, 2004, p. 342).

Durante a infância, ser uma pessoa correcta, justa, moral representa apenas um dos domínios que caracterizam o auto-conceito e, provavelmente, nem sequer o mais importante para o sentido de *self*. Durante a adolescência, o sujeito inicia um processo de selecção dos conteúdos da representação de si, processo este que vai progressivamente determinar aqueles que serão mais verdadeiros e importantes para o seu sentido de *self*. A entrada na adultícia pode trazer a organização hierárquica desses conteúdos, o que dá unidade e profundidade ao sentido de *self* e promove a tomada de consciência, pelo indivíduo, do que constitui o núcleo da sua pessoa que, por sua vez, promove a responsabilidade pelo cumprimento de compromissos e acções. Dito de outro modo, a formação da identidade implica a necessidade de manter a sua unidade ou consistência interna e quando isso não acontece as acções intencionais contra esse núcleo de valores e compromissos serão vividas como uma auto-traição e uma perda de sentido de si mesmo.

Esta descrição do funcionamento moral em geral, e dos processos psicológicos e desenvolvimentais que induzem a motivação para a acção moral em particular, embora interessante pela sua riqueza conceptual, parece-nos incompleta. Mais precisamente, pensamos que a operacionalização do construto de integridade pessoal permanece pouco clara o que justificou o objectivo de procurar uma melhor descrição e operacionalização deste componente psicológico que encontramos nos trabalhos de Schlenker (*e.g.*, 1985, 1997, 2003, 2008) e que discutiremos mais adiante.

#### **4.7. Análise crítica das concepções psicológicas da identidade moral**

Para esta análise utilizámos os mesmos critérios que utilizados no ponto 3.3 desta dissertação para discutirmos as teorias clássicas da psicologia moral. Destacamos portanto três questões que consideramos fundamentais pelo seu valor crítico e pela sua importância na problematização que fundamenta as nossas opções teóricas: a definição de moralidade, a concepção de desenvolvimento moral e a identificação dos processos

psicológicos responsáveis pela acção moral ou, mais precisamente, pela motivação para agir moralmente.

#### **4.7.1. O que é a moral: pressupostos e limites**

Diferentemente de Piaget e de Kohlberg, que nos propõem uma conceptualização da moralidade inspirada em pressupostos filosóficos, os teóricos da identidade moral orientam-se para uma concepção que busca a moralidade do cidadão comum e, por isso, os processos psicológicos que o levam a tender para esta ou aquela acção. Estamos, assim, perante uma conceptualização da moralidade que parte de pressupostos completamente distintos das teorias mais clássicas da psicologia moral.

Uma das propostas mais interessantes sobre a necessidade de uma nova concepção da moral provém do psicólogo canadense Lawrence Walker (2004b) que reclama a necessidade de se construir uma perspectiva mais abrangente e realista e menos subordinada a princípios filosóficos. Este autor descreve a moralidade como uma dimensão transversal do funcionamento humano, que está presente em muitos aspectos do quotidiano das pessoas (Walker, 2000, 2004a, 2004b) e que apela para a interacção de aspectos interpessoais (relações, ordens, conflitos) e intrapessoais (valores, objectivos, estilos de vida, identidade). Para Walker (2004a, 2004b), a tradição filosófica do iluminismo promoveu a dimensão interpessoal da moralidade conduzindo a ética da era moderna para o individualismo, para os direitos, os deveres e o bem-estar pessoal, o que levou à marginalização dos aspectos intrapessoais. Esta constatação levou-o portanto a destacar a necessidade de se integrarem diversas dimensões na psicologia moral: a espiritualidade e religião, já reclamadas por Shweder (*e.g.*, 2003) e Jensen (*e.g.*, 2008), a sensibilidade moral, já reclamada por Rest (*e.g.*, 1984), e os aspectos práticos da vida das pessoas, a prossecução de objectivos de vida, a identidade e a manutenção de um sentido de integridade. Ora, esta perspectiva de análise é partilhada por outros autores (*e.g.*, Bergman, 2002; Blasi, 2004 e Colby & Damon, 1992) e merece também a nossa concordância, particularmente no que respeita à necessidade de se analisar a moral a partir de processos do *self*, como os aspectos da identidade e integridade.

Parece-nos, de facto, que a moral não pode ficar circunscrita à organização das relações interpessoais e à resolução dos conflitos que ocorrem nesse contexto, pois não faz sentido excluir a construção de um sentido de identidade que implica o

desenvolvimento de um sistema de valores pessoais e a capacidade de agir em conformidade com essa identidade.

Independentemente da discussão sobre as evidências empíricas que estas diversas teorias possam ou não ter conseguido, parece-nos portanto incontornável a sua contribuição para o debate psicológico sobre a moral e, nomeadamente, para o alargamento da concepção dominante da moralidade proveniente da teoria de Kohlberg. Dito de outro modo, estas novas conceptualizações deslocaram as fronteiras da psicologia moral porque incluíram um conjunto de temas e de problemas novos e importantes para a compreensão do comportamento moral das pessoas comuns.

#### **4.7.2. A maturidade moral**

Para Kohlberg, o *telos* moral reside na capacidade de conceptualizar princípios éticos universais a partir de uma tomada de perspectiva ideal. Porém, existem outras perspectivas, como as da identidade moral, que propõem um outro *telos* moral, menos baseado na fidelização a princípios externos, sejam eles provenientes da realidade ou da transcendência, e mais centrado no desenvolvimento psicológico do indivíduo, enquanto promotor de níveis superiores de auto-consistência dos seus princípios morais. Nesta concepção, a fidelidade está orientada para o próprio *self*, não para princípios abstractos, e o *telos* moral é representado pela capacidade de agir moralmente e não pela capacidade de resolver dilemas hipotéticos.

Walker (2004a), ao estudar a moralidade das pessoas comuns, encontrou duas dimensões, de natureza ortogonal, que descrevem a excelência ou maturidade moral. A primeira apela para a dicotomia entre a *externalidade* e a *internalidade*, sendo o primeiro polo relativo às relações entre o conhecimento moral, as regras e os princípios morais e o segundo representado pela construção de um nível de consciência moral e de prossecução de objectivos e ideais morais. A segunda dimensão apela para a dicotomia entre o *self* e o outro, sendo a primeira polaridade representada pela agência pessoal e o auto-compromisso e a segunda relativa à preocupação com a comunidade e o cuidado com os outros. Verificou, ainda, que estas virtudes morais evocadas pelas pessoas podem coexistir numa relação de maior ou menor tensão como, por exemplo, a importância de se aderir a princípios morais fortes deve ser contrabalançada pela sensibilidade às circunstâncias e às necessidades dos outros. Da mesma forma, a dimensão externalidade/internalidade reflecte a tensão ocasional entre os padrões morais externos e a consciência pessoal, ou seja, a maturidade moral requer uma

sensibilidade dupla, pois o indivíduo deve, simultaneamente, integrar as normas sociais e possuir padrões morais autónomos (Walker & Pitts, 1998).

Também Damon e Colby (1992, 1995) estudaram a maturidade ou excelência moral ao entrevistarem pessoas consideradas exemplares pelas comunidades a que pertenciam. Os resultados que encontraram mostram que a excelência moral está associada à integração de valores morais no *self* ou, mais precisamente, à influência da identidade moral na concretização de acções moralmente exemplares. Por sua vez, Blasi (1984, 1985, 1989) defende que a maturidade moral se exprime pela formação de uma identidade moral, pela integração das emoções no sistema do *self* e pelo desenvolvimento de um sentido de integridade pessoal.

Todas estas conceptualizações apelam, portanto, para a valorização das dimensões personalísticas ou de identidade na prossecução da excelência moral. Com efeito, os estudos realizados pelos autores destes modelos sugerem a necessidade de se estudar a moralidade a partir da perspectiva das pessoas comuns e de se considerar a importância dos aspectos do *self* e da identidade no funcionamento moral. Uma conclusão concordante com as análises de Flannagan (1991), um filósofo que estuda a moral e que reclama a necessidade de concepções mais realistas, próximas do sentido de vida das pessoas, o que implica a inclusão da noção de carácter moral na investigação deste domínio.

#### **4.7.3. Processos psicológicos conducentes à acção moral**

Um dos críticos mais acérrimos da concepção cognitivo-desenvolvimentista é Bergman (2002), quando argumenta que os desfasamentos entre a cognição e a acção, que Piaget encontrou no estudo das crianças, permitem questionar o valor crítico daquela perspectiva para a compreensão da acção moral. Para Lourenço (2002a) falta o conhecimento moral (cognição) suficiente, para Bergman (2002) falta a integração desse conhecimento no *self* e no sistema motivacional que conduz à acção. Tratando-se de crianças, esta ausência de integração é vista como natural pelos teóricos da identidade moral, uma vez que essa integração emerge apenas a partir da adolescência (*e.g.*, Colby & Damon, 1992, 1995; Blasi 1995, 1999, 2004). Com efeito, para estes autores nem sempre o cumprimento das regras reflecte um determinado nível de consciência moral e nem sempre a consciência moral é acompanhada de um comportamento moral equivalente.

Estamos portanto no centro do debate sobre as relações entre cognição e acção, um dos mais delicados problemas da psicologia moral e um debate a que atribuímos particular importância tendo em consideração que os estudos que nós próprios realizámos e que serão apresentados nesta dissertação têm como objectivo contribuir para perceber se processos psicológicos ligados ao *self*, como a identidade e a integridade, têm ou não efeito na tendência da pessoa para agir moralmente. Neste sentido, questionamos se a motivação moral depende, de facto, de um processo psicológico unidimensional, sendo a cognição o elemento preditor ou, pelo menos, o mais determinante. É nossa convicção que, por si só, a cognição constitui um processo insuficiente para explicar a motivação moral, convicção que procurámos testar ao longo dos nossos estudos.

Para Bergman (2002, 2004), o modelo de Blasi é particularmente heurístico, pois aceita o papel da cognição e preserva os juízos deonticos e de responsabilidade descritos por Kohlberg, mas diferencia-os e explica a sua relação através do conceito inovador de identidade moral, propondo então uma abordagem mais completa e mais plausível do funcionamento moral do sujeito do que a conceptualização clássica, apenas centrada na cognição. Ao fundamentar o seu modelo na compreensão moral, Blasi assegura que a identidade moral é “verdadeiramente moral” (Hardy e Carlo, 2005), uma vez que o indivíduo dotado de uma identidade moral continua a comportar-se moralmente precisamente porque as suas normas e valores morais são bons e desejáveis, mas também porque agir contra os auto-compromissos seria uma traição ao *self* e iria ferir o seu sentido de identidade.

O facto do modelo de Blasi invocar e procurar compreender as diferenças individuais, a integridade e a motivação como factores independentes e importantes na moralidade, sem submergir numa perspectiva puramente subjectiva constitui, para Bergman (2002, 2004), um dos seus aspectos mais positivos. Por sua vez, Hardy e Carlo (2005) acentuam a atribuição de um papel central para o *self* que foi proposta por Blasi, uma vez que a simples centração na compreensão moral e nas emoções fornece um quadro limitado da motivação moral. Na perspectiva destes últimos autores, a posição do *self* face à moralidade tem um valor crítico, pois Blasi funde os conceitos teóricos de moralidade e identidade e descreve, de forma detalhada, como a identidade motiva a acção moral, como a maturação da identidade está associada a um desejo crescente de manter a consistência entre a vida pessoal e um sentido profundo de *self* e, ainda, como a centração em preocupações morais constitui uma motivação moral poderosa.

Desta forma, afirmam Hardy e Carlo (2005), Blasi construiu um quadro mais agêntico da moralidade quando propôs que, mais do que diferenças nas capacidades morais como a empatia, o raciocínio moral e os esquemas morais, são as diferenças nos motivos morais que constituem as raízes das diferenças individuais na acção moral. Os indivíduos não são pois simples receptáculos que adquirem compreensão moral com o desenvolvimento cognitivo e a socialização, mas, ao invés, seleccionam e encontram directamente nos valores morais uma importância pessoal através da sua integração no sentido de *self*. Dito de outro modo, com a construção e desenvolvimento da identidade, mais do que integrar a realidade moral objectiva, os conteúdos morais, por processos de simples obediência, internalização ou socialização, o indivíduo opera através de processos de diferenciação identitária que controla progressivamente e que vão determinar a sua orientação agêntica e a sua motivação para acção moral. Neste nível superior de maturidade moral dá-se a integração do objectivo e do subjectivo, do universal e do pessoal, do racional e do afectivo e volitivo e esta integração, ou integridade, é a expressão da maturidade moral individual, o carácter moral (Bergman, 2002, 2004).

Contudo, permanecem algumas limitações do modelo teórico de Blasi que merecem ser discutidas e que estão fundamentalmente relacionadas com a complexidade do construto de identidade moral. Pensamos que é necessário dotar o modelo de uma perspectiva desenvolvimentista e, também, diversificar as metodologias de investigação.

Em primeiro lugar, Hardy e Carlo (2005) chamam-nos a atenção para o facto que, antes da adolescência ou, até, da adultícia, a identidade não constitui uma fonte de motivação moral e, além disso, para a observação que nem todas as pessoas constroem uma identidade moral. Então, pelo menos antes da adolescência, existem outras preocupações que motivam a moralidade, designadamente o desejo de se defenderem princípios morais.

Ora, embora Blasi (1984, 1995, 2004) assuma que a moralidade e a identidade são sistemas psicológicos que se desenvolvem, inicialmente, em independência e somente a partir da adolescência, ou até mais tarde, são integrados e unificados, a sua descrição desse processo integrativo permanece insuficiente. Este modelo conceptual carece portanto de uma análise desenvolvimentista mais aprofundada e pode ser enriquecido com um debate sobre os processos que promovem a integração das preocupações morais na identidade, o que melhoraria a nossa compreensão da

motivação moral e do compromisso em idades que precedem a adolescência e permitiria uma utilização mais concreta e mais eficaz deste quadro teórico (Hardy & Carlo, 2005).

Alguns investigadores têm proposto alguns contributos de análise sobre esta questão. Sugerem que, a partir do momento em que as crianças se começam a aperceber que as suas características e comportamentos afectam os outros, começam a construir uma auto-representação em termos morais como, por exemplo, ser honesto, justo, cuidadoso. Mais tarde, através da interacção com os pares, com os pais e com as outras pessoas, os ideais morais começam a ser compreendidos e considerados mais importantes para a sua personalidade, mas o desenvolvimento das crianças começa a diferenciar-se quanto ao nível de preocupação com a moralidade. Ora, embora estes processos pareçam sinalizar o início da integração da moralidade no *self*, o ponto alto dessa integração situa-se na adolescência e adultícia, quando alguns indivíduos constroem uma identidade unificada em torno de um núcleo de preocupações morais profundas (*e.g.*, Blasi, 1993, 1995, 2001; Damon, 1984, 2000; Deci & Ryan, 1991; Keller & Edelstein, 1993). São portanto necessários mais estudos que elucidem os processos de desenvolvimento da identidade moral, incluindo a emergência da preocupação com a moralidade, a maturação da identidade subjectiva e a apropriação de preocupações morais pelo *self*.

Em segundo lugar, Colby (2002) questiona e discorda da tese de Blasi segundo a qual é mais o conhecimento moral que influencia a formação da identidade moral e não o contrário. Porquê? Porque alguns dos indivíduos moralmente exemplares que entrevistou não referiam que o seu comportamento derivava de uma preocupação com o tipo de pessoa que pretendiam ser, mas afirmavam sobretudo que tinham um objectivo que avaliavam como importante. Damon e Colby (1992, 1995), consideram que, nestes casos, eram os valores presentes na sua identidade que haviam mobilizado o seu comportamento, o que os levou a concluir que a influência é provavelmente bidireccional, pois também pode ser a identidade moral que induz o conhecimento moral.

Alguns estudos longitudinais também sugerem que a relação entre estas duas dimensões pode ser complexa. Em adolescentes, verificou-se um efeito inverso ao que foi conceptualizado por Blasi, ou seja, que o envolvimento em acções morais promovia a construção da identidade moral (Pratt, Hunsberger, Pancer, e Alisat, 2003; Youniss e Yates, 1997). Contudo, a observação de um efeito mais forte no sentido da acção para a



identidade moral pode apenas ser válida para este período e, por isso, são necessários mais estudos centrados na avaliação da relação entre identidade e acção moral.

Em terceiro lugar, Lapsley e Lasky (2001) questionam a consistência da relação entre personalidade moral e comportamento moral, uma vez que a acção moral nem sempre resulta de juízos reflexivos. Lapsley e Narvaez (2004) consideram antes que a ligação entre a identidade moral e a acção é mediada por processos socio-cognitivos automáticos. Mais precisamente, segundo estes autores: (1) os indivíduos dispõem de esquemas, estruturas cognitivo-afectivas, que guiam a sua forma de perceber, interpretar e responder ao ambiente social; (2) para que esses esquemas possam ser utilizados nos contextos sociais, têm que estar acessíveis ou prontos a serem activados; mas (3) só os indivíduos que construíram uma identidade moral têm esses esquemas ou construtos morais cronicamente acessíveis e prontamente activados para processarem a informação social. Este tipo de identidade moral supõe a integração de elementos prototípicos de natureza moral que regulam o processamento da informação social (Lapsley & Lasky, 2001; Walker & Hennig, 2004). Por outro lado, se um protótipo moral é central para o sentido de identidade de uma determinada pessoa, facilmente, e até automaticamente será mobilizado e, assim, motiva essa pessoa a viver consistentemente com a sua própria concepção do que é ser moral (Lapsley & Narvaez, 2004).

Em quarto lugar, com raras as excepções (*e.g.*, Aquino, Ray & Reed, 2003 e Barriga, Morrison, Liau, & Gibbs, 2001), a investigação sobre a identidade moral interessou-se, até agora, pela relação com o comportamento pró-social e com o compromisso pessoal (*e.g.*, Aquino & Reed II, 2002; Colby & Damon, 1992; Hart & Fegley, 1995; Pratt et al., 2003; Reed & Aquino, 2003; Reimer & Wade-Stein, 2004;). Ora, a moralidade inclui, tanto uma dimensão prescritiva, como uma dimensão proibitiva e a identidade moral pode motivar os indivíduos para o comportamento pró-social, como também para o evitamento do comportamento anti-social. Sabemos portanto ainda muito pouco sobre as relações da identidade moral com a moralidade proibitiva e se essas ligações são ou não diferentes com a dimensão prescritiva e proibitiva relativas à moralidade pró-social.

Em quinto lugar, Hart (2005a) considera que modelo de *self* proposto por Blasi permanece incompleto, na medida em que privilegia os componentes internos, psicológicos, em detrimento dos componentes sociais, o que justifica a investigação empírica reduzida que tem sido orientada por este quadro teórico.

Mead (1934), na sua teoria do interaccionismo simbólico, mostrara como a identidade é estruturada pela cultura, pela classe social e pelas relações interpessoais. Ora, se a identidade contribui para a vida moral então, afirma Hart (2005a, 2005b), tem que estar profundamente enraizada no mundo social e só com a compreensão das relações entre identidade moral e mundo social será possível entender a especificidade e certos colapsos da vida moral.

Considerar a identidade moral como uma construção social, mais do que um telos desenvolvimentista, tem várias implicações. Por um lado, os indivíduos com poucas competências para o desenvolvimento da identidade moral, enquanto agência, organização interna e busca da auto-consistência, podem beneficiar das oportunidades oferecidas pelas suas redes sociais. Por outro lado, consoante os contextos sociais onde o indivíduo está inserido, a sua identidade moral pode também mudar e, por isso, tanto a realização, como o fracasso moral são, em parte, resultado do contexto social envolvente. A identidade moral permanece então uma construção psicológica frágil que requer *alimentação social* e *auto-vigilância*, ou seja, é necessário que o indivíduo procure preservar a sua identidade da influência social.

Por fim, é ainda necessário mais trabalho de investigação centrado na operacionalização e avaliação da identidade moral. Alguns investigadores medem a frequência relativa com que determinados termos morais são usados nas auto-descrições (Hart & Fegley, 1995; Reimer & Wade-Steiner, 2004), avaliam em que medida esses descritores são mais ou menos importantes ou centrais para o *self* moral (Aquino & Reed II, 2002 e Pratt et al., 2003), ou seja, avaliam a identidade moral como o *self* objecto ou auto-conceito, o que Blasi designou de conteúdos identitários. Trata-se certamente de uma parte significativa da identidade moral, mas permanece uma outra parte, a maturação da identidade subjectiva (Blasi, 2004; Blasi & Glodis, 1995; Moshman, 2005), que tem sido ignorada pela maioria dos estudos.

#### **4.8. Integridade e responsabilidade em Schlenker**

A integração do conhecimento sobre o sistema normativo e moral, dimensão objectiva da identidade, no sistema do *self*, dimensão subjectiva da identidade, permite a construção da identidade moral, mecanismo central nas relações entre a compreensão moral e a acção moral. Contudo, só quando este processo integrativo é investido de uma força motivacional associada a uma organização superior do ego emerge a integridade pessoal, responsável pela auto-consistência que leva os indivíduos a agirem em

conformidade com os seus princípios morais (Blasi, 1993, 1995, 1999 e 2004; Blasi & Glodis, 1995). Tal como o dissemos anteriormente esta explicação parece-nos incompleta.

A tentativa de compreender melhor esta questão conduziu-nos então aos trabalhos desenvolvidos por Barry Schlenker sobre as relações entre a identidade, a *integridade* e a *responsabilidade* (1985, 1997, 2003, 2008; Schlenker, Britt, Pennington, Murphy & Doherty, 1994; Schlenker, Dlugolecki & Doherty, 1994; Schlenker, Miller & Johnson 2007, 2009; Schlenker, Pontari & Christopher, 2001; Schlenker, Weigold & Doherty, 1991; Schlenker, Weigold & Schlenker, 2008). Estes estudos estão incluídos numa linha de investigação que tem encontrado resultados consistentes com as abordagens que destacam o papel da identidade moral nas relações entre o pensamento moral e a acção moral (*e.g.*, Aquino & Reed, 2002; Blasi, 1980, 1983, 2004; Colby e Damon, 1992; Hardy e Carlo, 2005; Lapsley e Laski, 2001; Narvaez, Lapsley, Hagele & Lasky, 2006; Peterson & Seligman, 2004).

Em concordância com Blasi e Bergman, e em discordância com Kohlberg e Lourenço, Schlenker, Miller e Johnson (2009) consideram que o conhecimento e a compreensão das prescrições normativas, assim como as razões utilizadas para justificar as decisões morais são insuficientes para determinar a acção moral. A capacidade do sujeito persistir e concretizar a acção moral necessita que ele estabeleça um compromisso psicológico com essas prescrições morais objectivas e a compreensão que tem delas, ou seja, um compromisso que não é possível sem a envolvência do *self* e dos seus princípios morais. A força motivacional do sujeito para pôr em prática o seu juízo moral flui desta ligação entre o *self* e os princípios morais que se exprime por sentimentos de dever e de obrigação pessoal, implica um processo internalização e apropriação desses princípios como elementos da identidade do próprio sujeito. Esta internalização promove a transição do conhecimento das prescrições morais, enquanto regras sociais e externas, para os princípios morais que são internos, propriedade do *self*, e que orientam o seu comportamento.

Destas ideias nucleares da conceptualização de Schlenker destacamos a introdução de um componente que nos parece central para a compreensão da integridade ou auto-consistência, ou seja, a necessidade de um *compromisso psicológico* do sujeito com os seus princípios morais que induz um sentido de obrigação para agir em consistência com os próprios princípios, um sentido de responsabilidade para a acção moral e uma falta de vontade para desculpar ou racionalizar as transgressões morais

(Schlenker *et al*, 2009). Este compromisso psicológico que marca a força da ligação entre os princípios morais e a acção moral é operacionalizado pelo construto de *ideologia ética*, definida por Schlenker como: “um sistema integrado de crenças, valores, padrões e auto-imagens, que definem a orientação do indivíduo nas matérias que apelam para o correcto e o incorrecto. Ela fornece *esquemas e guiões morais* para o indivíduo avaliar acontecimentos e para se comportar de acordo com estes e uma identidade moral que expressa o seu carácter ético” (Schlenker, 2008, p. 1079).

Mas, como emerge este compromisso com os princípios morais?

No curso do desenvolvimento da identidade, o progressivo comprometimento com uma ideologia ética leva o indivíduo a escolher prescrições que funcionam como um dispositivo de orientação que ele utiliza para avaliar e justificar os seus comportamentos (Schlenker, 1997; Schlenker *et al*, 1994). Esta relação do compromisso com a identidade moral reforça as motivações ou atitudes que lhe são correlativas, tornando-as mais acessíveis à memória, resistentes à mudança e que orientam o sentido do comportamento futuro (Schlenker *et al*, 1994, Tice, 1992). O compromisso com os princípios morais é então definido como um contínuo em que os polos representam duas ideologias éticas distintas, uma representativa de alto nível de integridade e designada de *ideologia de princípios éticos*, e a outra correlativa da integridade baixa e designada de *ideologia de conveniência* (Schlenker, 2008; Schlenker *et al*, 2007, 2009; Schlenker *et al*, 2008).

Mas, por outro lado, também existem estudos (*e.g.*, Schlenker *et al*, 2009) que mostram que a conduta pode influenciar a formação e/ou modificação de crenças. Num outro estudo, Schlenker *et al* (1994) verificaram que existe uma relação entre as acções planeadas e significativas que o sujeito desenvolve e o fortalecimento das suas crenças individuais e que esta consolidação está ligada a condições relativas ao actor e aos atributos da própria acção: relativamente ao actor, é importante que a sua acção seja intencional e livremente escolhida e que tenha agido de forma consistente com o seu padrão habitual; relativamente aos atributos da acção, é importante que essa acção seja publicamente conhecida, recordada e interpretada de forma inequívoca, que o seu mérito proceda das consequências ou das normas que lhe estão subjacentes e que, nem a acção, nem as suas consequências possam ser consideradas indevidas.

As investigações sobre sujeitos de carácter moral (Aquino & Reed, 2002; Lapsley & Lasky, 2001; Walker & Hennig, 2004) ou de alta integridade (Schlenker *et al*, 2008) mostram que os *clusters* mais associados com este protótipo de pessoas são:

ter princípios, ser honesto, ser benevolente e ser de confiança. Estes resultados parecem portanto indicar que a integridade tem um valor próprio, intrínseco, e está relacionada com a saúde mental, o bem-estar psicológico e a eficácia interpessoal (Peterson & Seligman, 2004). A integridade tem também um valor social importante na medida em que se relaciona com a mutualidade em situações que implicam confiança, honestidade, manutenção de promessas e adesão às normas de um grupo, condições necessárias para o nível de bem-estar dos grupos. Pelo contrário, a falta de confiança mútua entre os membros de um grupo corrói a fidelidade e a legitimidade das relações interpessoais, favorece o egoísmo e aumenta o risco para os indivíduos do grupo. Assim, os membros dos grupos que apresentam elevada integridade são positivamente avaliados (Schlenker *et al*, 2001) e, além disso, os grupos são mais avaliados pela sua moralidade do que pela sua competência e sociabilidade (Leach, Ellemers, & Barreto, 2007).

Ser íntegro pode contudo acarretar custos e sacrifícios difíceis de suportar, sobretudo quando a conduta é fortemente desaprovada e o sujeito se sente condenado ou ameaçado, ou pode também induzir o sentimento de perda de oportunidades que os benefícios significativos subjacentes poderiam trazer. Os indivíduos podem então ser levados a preferirem uma ideologia de conveniência, principalmente aqueles que não construíram um compromisso psicológico forte com os seus princípios éticos. Esta ideologia de conveniência é marcada pelo pragmatismo e utilitarismo e é adoptada por indivíduos que, sem renegarem os seus princípios morais, os fazem interagir com a tendência para evitarem uma desaprovação social forte e para se adaptarem às circunstâncias de forma a obterem proveitos ou, pelo menos, a não terem perdas importantes. Por isso, a conveniência pode ser associada a uma imagem social positiva, à valorização dos indivíduos que, de forma não convencional, atingem o sucesso ou daqueles que contornam e violam as normas. Ora, na sociedade actual, a conveniência constitui uma ideologia social dominante em alguns grupos e indivíduos, para quem os que são “bonzinhos” nunca terão sucesso, nem vida longa, e consideram rígidos os que se afirmam pela sua integridade (Schlenker, 2008, Schlenker *et al*, 2009). Com efeito, Kleiner e Lord (1999) verificaram que o comportamento de transgressão de regras, não vinculado a princípios morais, como roubar, mentir ou enganar, aumentou de frequência e que uma das razões é que as pessoas consideram esse tipo de comportamento comum e justificável. Esta racionalização dos comportamentos de transgressão também foi verificada por outros estudos que registam um descomprometimento moral tipificado

pela expressão “toda a gente faz isso” (e.g., Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996; Bersoff, 1999, McCabe, Treviño & Butterfield, 2001).

Os estudos de Schlenker comprovaram, ainda, algumas relações interessantes.

Em primeiro lugar, a ideologia de princípios éticos está associada com uma acção consistente com esses princípios, enquanto os indivíduos adeptos da ideologia de conveniência, embora também possuam princípios morais e os considerem adequados, tendem a ignorá-los pois relacionam a conveniência com o sucesso, felicidade e adaptação (Miller & Schlenker, 2007).

Em segundo lugar, um nível elevado de integridade pessoal aparece associado com uma maior autenticidade, um forte sentido de orientação intrínseca e atribuição de maior importância à identidade pessoal, enquanto a baixa integridade está correlacionada com maior importância da identidade social e da aparência pública. Os sujeitos com baixo nível de integridade aparecem ainda associados ao materialismo e a um sentido de vida orientado para o conforto (Schlenker, 2008).

Em terceiro lugar, a análise das relações com o comportamento pró e anti-social mostra que um nível elevado de integridade aparece positivamente associado com a empatia, a amabilidade e a confiança e negativamente associado com o cinismo, o maquiavelismo e a psicopatia, ou seja, com o tratamento dos outros como meios e não como fins (Schlenker, 2008). Relativamente ao comportamento anti-social, Schlenker *et al* (2001) verificaram ainda que as pessoas que apresentam tendência para justificar este tipo de comportamento evidenciam menor preocupação com a reprovação moral, seja ela proveniente dos outros ou de si próprios. Estes resultados vão no mesmo sentido das conclusões de alguns estudos sobre a relação entre a prática de actos anti-sociais e a tendência para a racionalização e descomprometimento moral, uma vez que os indivíduos com baixa integridade pensam menos nas implicações morais dos seus actos, racionalizam mais as suas intenções ou os comportamentos de transgressão que praticaram e revelam opções morais mais flexíveis (Bandura *et al*, 1996; Bersoff, 1999 e McCabe, 1992) e a integridade alta está negativamente associada às condutas de mentira em proveito próprio, cópia em exames universitários, quebra de promessas, infidelidade e de consumo de álcool e de drogas (Schlenker, 2008).

Este conjunto de resultados mostra que a integridade, tal como a definiu Schlenker (2008), é um construto importante na compreensão do funcionamento moral das pessoas. Parece claro que a integridade é alta nos indivíduos que internalizam conteúdos morais na sua identidade e que os consideram um elemento central do seu

*self* e, também, que essa identidade moral assume simultaneamente uma importância intra-psíquica e interpessoal. Por um lado, a integridade surge associada a atributos de personalidade, tidos como positivos, tais como ter princípios, honestidade, confiabilidade, benevolência, empatia, autenticidade, e promove uma orientação intrínseca e um sentido superior de realização, de bem-estar psicológico e de saúde mental. Por outro lado, promove a eficácia interpessoal, a prática de comportamentos pró-sociais de ajuda, o voluntariado e a solidariedade, assegura um melhor funcionamento grupal pela orientação moral que fornece aos indivíduos e inibe comportamentos anti-sociais de roubo, mentira, fraude, cinismo e psicopatia.

Vimos que, para Schlenker (2008), este quadro comportamental é promovido pelo comprometimento psicológico dos indivíduos com elevado nível de integridade com os conteúdos morais que seleccionaram como importantes para a sua identidade. Contudo, falta ainda compreender melhor porque é que o compromisso psicológico com princípios morais assegura o investimento do *self*, orienta o comportamento para padrões morais claros e firmes, aumenta o *sentido de responsabilidade* pelas acções praticadas e inibe a tendência para a racionalização e a vontade de torcer as prescrições que geram o descomprometimento moral.

Para responder a esta questão, a teoria clássica da psicologia moral invoca processos internos e, mais precisamente, a consistência cognitiva que é proporcionada pela convergência entre juízos deônticos e juízos de responsabilidade (Kohlberg, 1976, 1984, 1992; Kohlberg & Candee, 1984). Por sua vez, o modelo de Schlenker (1997, Schlenker *et al*, 1991) invoca processos interpessoais, particularmente a natureza da responsabilidade, ou seja, a tendência do indivíduo para assumir o auto-controlo do próprio comportamento, o que é particularmente importante para a sua integração no contexto grupal. O autor chama a atenção para a importância vital que a capacidade dos indivíduos exercerem mútuo controlo uns sobre os outros tem para o bem-estar dos grupos. Observada desta perspectiva, a responsabilidade funciona portanto como um mecanismo de controlo social que, por meio das acções individuais de avaliação, de recompensa e de punição, regula as prescrições sociais dentro de cada grupo.

Mas, como se adquire esta capacidade de responsabilidade? Pela influência dos factores de socialização, o indivíduo adquire, numa fase mais precoce, o conhecimento normativo e a capacidade de auto-regular o seu comportamento em função das normas que conhece. Ao considerar várias acções possíveis para uma dada situação, faz uma avaliação dessas acções confrontando-as com as prescrições sociais e pondera como as

poderá justificar no caso de serem questionadas ou de serem objecto de acusação. Posteriormente, o indivíduo internaliza essas prescrições, inicialmente extrínsecas, e torna-se responsável por si e pelos outros, pois para além de compreender as normas e de saber como os outros julgam as violações a essas normas, conhecimento moral, o indivíduo sente necessidade de se comportar de forma consistente com os princípios morais que internalizou. Mais precisamente, este processo de internalização promove uma mudança na natureza do processo de controlo que, no início, é fundamentalmente social e externo ao indivíduo e que se torna progressivamente intrínseco desde que o próprio indivíduo passa a ser o primeiro observador e o primeiro juiz das suas próprias acções. Podemos portanto concluir que a tendência para a consistência decorre, quer da *responsabilidade pessoal*, quer da *responsabilidade social*.

Schlenker propõe-nos então um *modelo triangular da responsabilidade* que inclui uma tríade de componentes inter-relacionados e necessários para o investimento do *self*: a *clareza da prescrição*, que remete para a existência de um conjunto de normas claras e bem definidas; a *obrigação pessoal*, que remete para a ligação do sujeito com as normas; e o *controlo pessoal*, que remete para o controlo do sujeito sobre acontecimentos relevantes (Schlenker *et al.*, 1994, Schlenker *et al.*, 2001, Schlenker *et al.*, 1991). As normas, o sujeito e os acontecimentos que confronta constituem assim um triângulo relacional que explica o grau de responsabilidade pessoal do indivíduo por si próprio e pelos outros.

Ora, o estudo da responsabilidade pessoal (Christopher & Schlenker, 2005; Schlenker *et al.*, 1994, Tyler & Feldman, 2007) mostrou que as pessoas classificadas pelos outros como mais responsáveis, em situações onde as normas são claras, tendem a mostrar maior controlo pessoal sobre os seus resultados, mas as ligações entre os componentes propostos pelo modelo triangular da responsabilidade estão fragilizadas naqueles que apresentam baixos níveis de prescritividade ou tendem a cometer transgressões.

Ao contrário dos que se comprometeram com princípios morais, os sujeitos que aderem à ideologia da conveniência não sentem necessidade de agir em auto-consistência, nem de assumir a responsabilidade pelo seu comportamento e, normalmente, apenas seguem as prescrições quando o controlo social é mais visível e mais forte, como se, dentro de si, houvesse um juiz brando, que aceita desculpas para minimizar a responsabilidade pelas transgressões (Schlenker *et al.*, 2009). Sobretudo perante acontecimentos indesejados, estas pessoas com um baixo nível de



prescritividade utilizam diversas estratégias para fragilizar as ligações entre a tríade de componentes necessários ao investimento do *self*. Entre as estratégias mais habituais conta-se a construção de desculpas que diminuem o sentido de responsabilidade pessoal pela consideração das prescrições como ambíguas ou conflitivas, outras diminuindo a obrigação pessoal através da afirmação de que nem sempre somos obrigados a seguir as prescrições e, ainda outras, através da hipervalorização do impacto dos acontecimentos externos que diminuem o controlo pessoal. Podem ainda ser utilizadas estratégias de justificação das transgressões, pela reavaliação das prescrições e exaltação da importância de outras normas, pela evocação de aspectos da identidade do autor que considera expectável a violação de regras tendo em conta a representação que ele tem de si próprio, ou pela desvalorização das consequências da acção que, do seu ponto de vista, não provocou prejuízos significativos (Schlenker, 1997; Schlenker *et al*, 1991; Schlenker *et al*, 2001).

A análise dos estudos de Schlenker permite-nos concluir que o desenvolvimento sócio-moral óptimo está associado à aquisição de uma componente de responsabilidade, estreitamente relacionada com a adesão a uma ideologia ética. Esta ideologia é promovida pelo processo de internalização e selecção de conteúdos morais que descrevemos e determina a formação da identidade moral do sujeito, mas, também, a existência de um compromisso psicológico com princípios morais, ou seja, a sua integridade psicológica.

## **Capítulo 5 – Estudo da motivação para a acção moral**

## 5.1 Problema de investigação

A fundamentação apresentada, conceptual e empírica, permite-nos afirmar que a explicação da motivação para a acção moral pode solicitar outros processos psicológicos, relacionados com o *self* e a identidade, para além da cognição.

O modelo de *self* proposto por Blasi (1980, 1983, 1984, 1989) é reconhecido pelos seus pares como o mais importante desta área de investigação (*e.g.* Bergman, 2002, 2004; Hardy & Carlo, 2005; Lapsley & Narvaez, 2004, Walker, 2004). A sua tese fundamental preconiza que, durante a adolescência e a adultícia jovem, ocorre um processo desenvolvimental que se caracteriza pela integração do sistema moral e do sistema do *self*. Este processo de integração induz a formação de uma **identidade moral** que constitui um factor motivacional para a acção moral. Mais precisamente, este tipo de motivação está relacionado com a importância ou centralidade dos conteúdos morais seleccionados na identidade do ego de cada indivíduo na medida em que uma maior centralidade desses conteúdos promove mais capacidade para se transformarem os juízos morais em acções consistentes com estes juízos. Este modelo da identidade moral afirma, portanto, a existência de diferenças individuais na motivação para a acção moral em função da identidade moral.

Contudo, dispor de conteúdos identitários de natureza moral não é suficiente. É necessário que o indivíduo estabeleça um compromisso com os princípios morais que definiu para a sua identidade, com um compromisso com o *self*, para que sinta mais obrigação em agir de forma consistente com esses princípios, ou seja, com a sua própria identidade. Esta auto-consistência, já referida por Blasi (1989), foi melhor operacionalizada nos trabalhos de Schlenker (*e.g.*, 1997, 2008; Schlenker *et al*, 1994; Schlenker *et al*, 2007, 2009; Schlenker *et al*, 1991; Schlenker *et al*, 2008) que associam a tendência para a auto-consistência à aquisição de um sentido de **integridade** que será mais pronunciado se o indivíduo adoptar uma ideologia ética orientada para princípios morais que fará necessariamente aumentar o seu sentido de responsabilidade pessoal e social; ao invés, a opção por uma ideologia ética de conveniência representa um baixo nível de integridade que se associa a menor responsabilidade pessoal e social (Schlenker *et al*, 2009).

Após ter definido o papel da identidade moral, Blasi (1993, 2004; Blasi & Glodis, 1995) considera que, para além dos conteúdos específicos que a integram, existe um segundo componente da identidade particularmente importante pois descreve o modo como a identidade é subjectivamente vivenciada, ou seja, o nível de organização

desenvolvido pelo ego. Um nível superior de organização da identidade representa um *self* onde o controlo exercido pelo ego sobre a identidade e, também, sobre a acção individual, é superior. Esta abordagem sobre a identidade encontra suporte na concepção de desenvolvimento do ego de Loevinger (1976, 1983; Loevinger e Wessler, 1970), uma concepção estruturalista da identidade, totalmente centrada nos mecanismos intra-psíquicos.

A relação, descrita por Blasi (1983, 1984, 1989), entre a cognição, que interessa à epistemologia genética e subjacente à teoria de Kohlberg, e os processos intrapsíquicos do desenvolvimento do ego invocados por uma teoria marcadamente psicanalítica, parece-nos algo conflitual e pouco clara. Do nosso ponto de vista, faz mais sentido considerar a identidade como uma construção psicossocial, resultante da interacção entre a maturação de processos psicológicos básicos, como as emoções, as cognições e a competência social, e a organização progressiva desses processos num contexto social e cultural específico, aquele que caracteriza o(s) ambiente(s) de socialização do indivíduo. Esta concepção da identidade do ego, que assume na sua definição uma complexidade de componentes internos e externos, é sugerida pela teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson (1963, 1968, 1980). Ora, este processo de desenvolvimento psicossocial conduz o sujeito a uma organização identitária, mais ou menos diferenciada e equilibrada, que pode ser representada por atitudes psicossociais distintas que foram operacionalizadas através do construto de estatutos de identidade descritos no modelo de Marcia (1966).

Marcia (1980, 1986) considera a identidade do ego uma estrutura psicossocial, relativamente estável e definida, mas que mantém uma interacção permanente com o ambiente e, por isso, a necessidade ou desejabilidade de actualizar os seus conteúdos em função das experiências vividas pode promover alterações desses conteúdos. A identidade do ego corresponde, assim, a um sentido de permanência, de continuidade e unidade, para além do tempo e das situações, e pressupõe uma dimensão de fidelidade expressa nas acções individuais. Dito de outro modo, o indivíduo reconhece-se como o mesmo nos diversos papéis sociais que desempenha e na diversidade comportamental que utiliza para se adaptar aos múltiplos contextos que confronta e às situações que experimenta.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento identitário, expresso pelo estatuto de identidade realizada, corresponde a níveis superiores de autonomia e independência (cognitiva, emocional, interpessoal, moral e ideológica) do sujeito, de flexibilidade,

auto-estima, optimismo e segurança nas suas opções para o futuro e na capacidade de as concretizar. Os sujeitos que atingiram um estatuto de identidade realizada evidenciam um controlo superior do ego sobre a identidade e sobre a sua vida, nos seus múltiplos aspectos e, naturalmente, também para o domínio moral. Podemos então presumir que os sujeitos de estatuto de identidade realizada integram conteúdos morais na sua identidade e revelam superior capacidade para se manterem fiéis ao compromisso efectuado, enquanto os sujeitos de estatuto de identidade em forclusão ou em difusão da identidade, com menor dominância do ego, têm mais dificuldade em definirem conteúdos morais próprios e em estabelecerem um compromisso com eles.

Em síntese, pensamos que o **estatuto de identidade** pode constituir uma variável crítica na compreensão da motivação para a acção moral, uma espécie de representante da noção de experiência subjectiva de identidade proposta por Blasi (1989) e que exprime um maior controlo do ego sobre a própria identidade, que promove uma relação de fidelidade com os conteúdos identitários, em geral, e onde se incluem os princípios morais.

Definimos portanto três componentes críticas para a construção de um modelo de compreensão da motivação para a acção moral: (1) os estatutos de identidade, como medida do desenvolvimento identitário e da dominância do ego; (2) a identidade moral, que avalia o nível de centralidade e importância dos conteúdos morais na identidade; e (3) a integridade, que avalia o compromisso com os princípios éticos (ideologia dos princípios *versus* ideologia da conveniência).

Por sua vez, a **motivação para a acção moral** será avaliada por uma medida especialmente construída para este estudo e que foi baseada na constatação que as emoções morais constituem um bom preditor da forma como as pessoas avaliam e agem em situações morais, quer em contextos laboratoriais, quer contextos naturais (Asendorpf & Nunner-Winkler, 1992; Hughes e Dunn, 2000; Nunner-Winkler, 1999; e Malti, citada por Krettenauer & Eichler, 2006).

Na revisão crítica da literatura sobre a identidade moral, realizada por Hardy e Carlo (2005), foi referido que os estudos sobre a identidade moral apenas têm analisado a sua relação com o comportamento pró-social, pelo que optámos neste estudo por estudar comportamentos anti-sociais utilizando situações com transgressões de deveres negativos.

Na medida de motivação moral que construímos, e que será descrita mais adiante, procurámos integrar dois aspectos fundamentais da moralidade humana, um

ligado à compreensão moral das situações, medido pelo tipo de avaliação moral dos indivíduos, e outro relativo ao tipo de emoção que associam a actos de transgressão e que é medido pela auto-atribuição de emoções. Embora o tipo de emoção atribuída possa ser visto como uma medida que indica a probabilidade do sujeito realizar ou não uma determinada acção, consideramos fundamental que esta medida, de natureza puramente quantitativa, seja relacionada com uma medida da avaliação que o indivíduo faz das situações morais e que será eventualmente mais representativa dos processos psicológicos que são activados nessa avaliação.

Como vimos antes, o desenvolvimento do raciocínio moral não é suficiente para explicar a motivação moral. Porém, não sendo o único factor explicativo, ele parece constituir uma condição importante. Com efeito, Blasi (1995, 1999) refere de forma clara que o conhecimento moral é a base da moralidade e que ele está relacionado com a motivação para a acção moral. Este tipo de conhecimento moral, elegido por Kohlberg e aceite por Blasi, fundamentalmente apoiado no desenvolvimento sócio-cognitivo, pode então ser conceptualizado e designado *conhecimento moral objectivo*.

Mas, na decisão moral e sobretudo na transformação dessa decisão em acção consistente com o juízo formulado, o conhecimento moral objectivo interage com outros componentes psicológicos. Rest (1984) explica como os processos emocionais e cognitivos estão interligados na concretização dos juízos morais e como a motivação moral e o carácter moral são componentes importantes do processo psicológico que induz a acção moral. E, até Kohlberg e Candee (1984) invocam a relação entre o conhecimento moral e as forças do ego para a concretização da acção moral. É fundamental, portanto, analisar até que ponto esse conhecimento moral objectivo aparece associado à atribuição de emoções e, em conjunto, podem constituir uma unidade motivacional para a acção moral.

Contudo, na nossa perspectiva, o conhecimento moral objectivo, mais associado à compreensão cognitiva das regras e normas aprendidas na interacção social, interage com um *conhecimento moral subjectivo* que está associado à integração das emoções e do conhecimento moral no sistema de *self*, ou seja, ao desenvolvimento da identidade. Deste modo, é fundamental que a prova de motivação para a acção moral que construímos, para além da medida quantitativa da atribuição de emoções, integre uma medida que avalie o conhecimento moral subjectivo que o sujeito utiliza para avaliar as situações com que se confronta e que o mobilizam para uma determinada acção. Esta perspectiva, apoiada nas teses de Blasi (*e.g.*, 1984, 1995, 2004), e também,

em algumas conclusões retiradas dos nossos estudos sobre as emoções morais que foram apresentados no capítulo 4, leva-nos a presumir que existem diferenças individuais na motivação para a acção moral e que elas não podem ser apenas explicadas pelo nível de raciocínio moral dos indivíduos, ou seja, pelo conhecimento moral objectivo do sujeito. Dito de outro modo, perante vários tipos de situações sociais que apelam para conteúdos morais diferentes e que, portanto, têm um significado moral distinto, os indivíduos, ou até o mesmo indivíduo, podem desenvolver perante elas uma motivação moral diferente. Então, a medida de motivação para a acção moral construída deve ter sensibilidade para avaliar as diferenças individuais na motivação para a acção moral.

Por fim, importa ainda considerar que, de acordo com Erikson (1963, 1968, 1980), a tarefa de definição da identidade é realizada durante o período da adolescência, estando hipoteticamente definida no final deste período ou na fase de transição para a tarefa de intimidade *versus* isolamento que corresponde à fase do jovem adulto. Por sua vez, Blasi (*e.g.*, 1989, 1995, 1999, 2001, 2004) refere também que a integração dos sistemas de moralidade e do *self* ocorre durante e após a adolescência. Com efeito, só com a definição da identidade se pode aferir, por um lado, a qualidade da integração destes dois sistemas psicológicos, ou seja, a centralidade dos conteúdos morais na identidade e, por outro lado, o grau de compromisso psicológico que o indivíduo estabeleceu com esses conteúdos, ou seja, se ele tende para uma ideologia de princípios éticos ou se prefere uma ideologia da conveniência. Estes pressupostos justificam portanto que, neste estudo, tenhamos avaliado sujeitos que se encontram no período de desenvolvimento designado de adultícia emergente (Arnett, 2000), tendo-se definido como limite inferior os 18 anos de idade (limite superior). Para testarmos a validade do nosso modelo de compreensão da motivação para a acção moral estudámos duas amostras de sujeitos, ambas constituídas por jovens adultos, mas diferenciadas pelas condições ambientais de vida e de socialização. A primeira amostra integra indivíduos cujas condições de socialização podem ser globalmente consideradas como normativas e a segunda amostra é composta por sujeitos com uma trajectória de desenvolvimento psicossocial marcada por problemas e défices socio-económicos, familiares, de socialização em geral e até, em bastantes casos, que já tinham participado em actos ilegais relacionados com furto, vandalismo, tráfico de drogas, e agressões. Pareceu-nos importante avaliar estes dois tipos de populações porque assumimos que iríamos estudar tanto os sujeitos que classificam as situações apresentadas como transgressões como

aqueles que não o fazem. Dito de outro modo, interessa-nos estudar a totalidade do espectro do funcionamento moral, desde os sujeitos com motivação baixa para acções morais até aos que revelam uma motivação alta para acções dessa natureza.

Para a concretização dos objectivos acima definidos: (1) construímos e/ou validámos uma medida para a variável dependente, a motivação para a acção moral, e duas medidas para as variáveis independentes, a identidade moral e a integridade, às quais acrescentámos uma medida de estatutos de identidade já validada para a população portuguesa; e (2) avaliámos a capacidade preditiva das variáveis independentes para a motivação para a acção moral.

## **5.2. – Estudos empíricos**

### **Estudo 4 – Medida da motivação para a acção moral (PMAM, Ferreira)**

Neste estudo começámos por construir uma medida da motivação para a acção moral destinada a testar duas hipóteses ou questões de investigação, designadamente se perante vários tipos de transgressão que apelam para conteúdos morais diferentes e têm um significado moral distinto, se observam: (1) diferenças individuais, tanto na consciência moral, como na atribuição de emoções; e (2) se o tipo de avaliação moral está associado com a intensidade da atribuição emocional proposta pelo sujeito.

Para medir a motivação para a acção moral construímos então uma nova versão da prova do vitimizador feliz/infeliz que designámos Prova da Motivação para Acção Moral (Ferreira).

Em primeiro lugar, esta prova apoiou-se em alguns aspectos das medidas anteriores utilizadas para estudar o fenómeno do vitimizador feliz/infeliz, nomeadamente, a utilização de histórias em que existe um personagem que assume uma acção vitimizadora, em benefício próprio, perante um outro personagem, individual ou grupal, que é vítima dessa acção.

Em segundo lugar, todas as histórias avaliam acções relacionadas com a moral proibitiva ou dos deveres negativos, ou seja, com o comportamento anti-social. Esta opção procurou responder a uma das lacunas referidas por Hardy e Carlo (1985), relativa à inexistência de estudos que associem a identidade moral ao comportamento anti-social, pois apenas existem estudos que a associam ao comportamento pró-social.

Em terceiro lugar, definimos como número razoável para o protocolo de avaliação a apresentação de quatro histórias diferentes, seleccionando quatro



transgressões de valores morais: a propriedade, a verdade, a lei e o contrato. Contudo, considerando as conclusões dos estudos sobre emoções morais, apresentados no capítulo 4, entendemos que era necessário melhorar as histórias de transgressão utilizadas na investigação anterior. Para isso, adaptámos algumas histórias já utilizadas (*e.g.*, Krettenauer & Eichler, 2006; Lourenço, 1991b, 1997) e construímos outras com o objectivo de aumentar a qualidade da medida. Mais precisamente, foram construídas ou adaptadas acções de roubo (apropriação indevida do trabalho da autoria de outra pessoa para obter uma recompensa), mentira (prestação de um testemunho falso em tribunal em troca de um emprego), fraude (copiar num exame académico para obter uma bolsa de estudos) e de violação de um contrato (não concretizar um compromisso verbal previamente assumido com outra pessoa para obter um benefício material). As histórias têm versões com personagens masculinos e femininos e foram apresentadas de forma contrabalançada em função do género dos sujeitos.

Em quarto lugar, para medir a atribuição de emoções, decidimos, por um lado, apenas solicitar a atribuição ao *self* ou auto-atribuição, pois tem sido considerada como a medida mais forte da motivação moral (*e.g.*, Krettenauer & Eichler, 2006; Nunner-Winkler, 1999;). Por outro lado, em substituição do antigo modelo dicotómico que apenas contemplava a atribuição de emoções positivas ou negativas ao vitimizador, utilizámos uma escala de *likert* de 7 pontos para medir a intensidade da auto-atribuição emocional expressa pelos sujeitos, incluindo assim uma medida que permitisse uma discriminação mais precisa das diferenças individuais que, de acordo com Krettenauer e Eichler (2006), caracterizam a motivação moral dos adolescentes e adultos. Mais precisamente, utilizámos a escala introduzida por Krettenauer e Eichler (2006) para medir a atribuição de emoções com duas pequenas alterações: (1) utilizámos uma escala de 7 pontos em vez de apenas 6 pontos; e (2) apenas mencionámos os extremos da escala (bem e mal), ao invés de explicitar todas as categorias de resposta (nada mal, pouco mal, moderadamente mal, mal, bastante mal, completamente mal). Este procedimento permitiu incluir emoções positivas e negativas no espectro de resposta, contrariamente à medida de Krettenauer e Eichler (2006), que apenas contempla emoções negativas, aumentando assim a liberdade de expressão dos respondentes e, consequentemente, a possibilidade de registar as diferenças individuais com mais precisão.

Finalmente, procedemos a uma modificação da medida das emoções morais, a mais significativa de todas as que realizámos, pois alterou-se o procedimento de

indagação e o sistema de classificação das justificações apresentadas pelos sujeitos, propondo assim uma medida mais realista da sua avaliação moral. Do nosso ponto de vista, o sistema de classificação das respostas utilizado nos estudos clássicos do fenómeno do vitimizador feliz/infeliz, e particularmente para as justificações apresentadas pelos sujeitos, é demasiado pobre para a necessidade de se melhorar o conhecimento nesta área e, sobretudo, desadequado para se avaliar a motivação para a acção moral. Embora a justificação proposta pelo sujeito seja o componente de resposta mais representativo do seu nível de compreensão e motivação moral, as três categorias normalmente utilizadas, orientação para o resultado, para as sanções externas e para a moral, foram construídas e permanecem associadas à conceptualização Kohlberguiana da competência moral das crianças sobre a qual esses estudos incidiram.

Por um lado, a justificação orientada para o resultado caracteriza os sujeitos que justificam a emoção positiva com a tentação oferecida pelo ganho tangível da acção cometida pelo transgressor hipotético, uma resposta que é interpretada como indicadora de moralidade heterónoma e pré-convencional. Mas, será que o sujeito que se deixa tentar pelo benefício da acção tem ainda uma compreensão moral pré-convencional e não atribui qualidade de transgressão à situação moral apresentada ou será que ele já possui um conhecimento moral mais avançado e, por outras razões, toma uma decisão orientada para o ganho proporcionado pela acção? Dito de outro modo, como se pode interpretar esta resposta em sujeitos com mais de 8/9 anos aos quais dificilmente se poderá atribuir falta de conhecimento, ou seja, um nível de desenvolvimento cognitivo pré-operatório? Ora, a categoria de orientação para o resultado, utilizada nos estudos clássicos do vitimizador feliz/infeliz, não permite fazer esta distinção. Por outro lado, as justificações orientadas para as sanções externas incluem respostas que revelam medo do castigo, obediência ou preocupação com a reacção da vítima, ou seja, níveis diferentes de compreensão moral. Deste modo, é necessário reavaliar também esta categoria pois constitui uma medida imprecisa. Por outro lado ainda, as justificações orientadas para a moral incluem respostas que, pelo exercício da descentração sociocognitiva, invocam a injustiça do prejuízo da vítima mas, igualmente, respostas que fazem apelo a um sentimento expresso através de emoções morais como a vergonha ou a culpa. Terão estas respostas o mesmo significado em termos de conhecimento e motivação moral?

Em síntese, o sistema de classificação apoiado na teoria moral de Kohlberg (1984/1992) parte de pressupostos filosóficos e psicológicos centrados na razão, como

motor do desenvolvimento moral, e no domínio deontico. Pensamos, contudo, que importa construir um sistema de classificação da avaliação moral que, partindo das próprias respostas das pessoas, corresponda mais aos tipos de avaliação moral que estas realizam em situações sociais de natureza moral e possa assim avaliar as diferenças entre e intra-indivíduos.

Para cumprir este objectivo, alterámos o sistema de classificação das respostas e das justificações fornecidas pelo sujeito para avaliação das condutas de vitimização, tendo-as classificadas segundo três categorias, exclusivas: não transgressão, transgressão relativizada e transgressão. Por outro lado, só depois de ter respondido às quatro histórias de transgressão e de ter apresentado as respectivas atribuições de emoções, se pedia ao sujeito que identificasse e justificasse, para cada uma delas, quais os personagens que se tinham comportado bem e mal. Este procedimento contraria os estudos clássicos do vitimizador feliz/infeliz, onde essa pergunta é colocada no início da prova, funcionando como uma questão de controlo, e os sujeitos que não qualificam a situação apresentada como uma transgressão são eliminados da amostra. Ora, a deslocação da pergunta para a parte final da indagação reduz a possibilidade de induzir nos respondentes a tendência para avaliarem as acções e os personagens como transgressões/transgressores. Além disso, o procedimento clássico leva à eliminação de sujeitos que realizam outros tipos de avaliação moral que, do nosso ponto de vista, são igualmente importantes para a compreensão da motivação para a acção moral. Por isso, apresentamos na parte final da prova a questão de identificação do transgressor, que permite perceber se o acto foi, ou não, avaliado como transgressão e não eliminamos nenhum sujeito em função do tipo de avaliação moral realizada.

## **Método**

### *Participantes*

Participaram 30 sujeitos, com idades compreendidas entre 18 e 43 anos ( $M=21,07$ ;  $Dp=6,40$ ), estudantes do ensino superior, emparelhados relativamente ao género.

### *Medidas*

Para a posterior avaliação dos sujeitos foram escolhidas quatro histórias de transgressão moral com os seguintes temas: roubo, mentira, fraude e violação de compromisso. A primeira tinha sido utilizada num estudo por nós realizado (Ferreira &

Sargento dos Santos, 2007), a segunda foi utilizada no estudo de Krettenauer e Eichler (2006) e as outras duas foram construídas para este estudo.

Cada sujeito, após tomar conhecimento de uma dada história, era indagado: “*Como é que se sentia se tivesse cometido esta acção que x praticou?*” O sujeito devia então assinalar a auto-atribuição de emoção numa escala tipo *likert* de 7 pontos, escala esta que apresentava a forma de diferencial semântico cujos polos eram constituídos pelos descritores “*bem*” e “*mal*” e permitia respostas individuais expressas numa escala de variabilidade contínua. Após indicar a auto-atribuição emocional, o sujeito era solicitado a justificar a sua resposta.

Depois de ter respondido às quatro histórias, pedia-se ao sujeito que identificasse, em cada uma delas, os personagens que se tinham comportado bem e mal, apresentando, igualmente, uma justificação para as suas escolhas e nenhum sujeito era eliminado da amostra em função do tipo de avaliação moral realizada (*cf* apêndice 1).

#### *Procedimento de cotação das respostas*

Para construir o sistema de avaliação moral utilizámos uma técnica de análise de conteúdo baseada nos procedimentos de Strauss e Corbin (1990) e que se destinam a construir uma teoria enraizada na realidade, genericamente designada de *grounded theory*. Neste tipo de metodologia, a interpretação mantém uma relação estreita com os dados recolhidos e opera segundo níveis sucessivos de codificação do material que buscam a definição de categorias abstractas. Normalmente, o investigador começa por formular conceitos ou códigos próximos do material recolhido para, posteriormente, através da comparação de casos e conceitos, procurar condensá-los em categorias de natureza mais universal. Este procedimento está orientado para a formação de categorias relativamente abstractas que vão ser o suporte da teoria ou do modelo de classificação que se pretende.

Para a construção do nosso sistema de categorias definimos como unidade de análise o discurso dos sujeitos relativo às justificações tanto da atribuição de emoções, como da identificação dos transgressores. Esta opção teve por objectivo integrarmos numa única unidade de análise de dois aspectos relevantes: 1) um conhecimento moral objectivo revelado pelos sujeitos na identificação dos transgressores e, designadamente, no tipo de justificação apresentada; 2) e um conhecimento moral subjectivo, expresso pela justificação da natureza positiva ou negativa da emoção que cada sujeito associa às situações propostas. Pretendemos assim captar a interacção destes dois componentes

psicológicos porque só esta interacção nos dará uma medida da consciência moral individual indutora da acção moral.

A identificação das unidades de discurso foi realizada, de forma independente, por dois investigadores entre os quais eu próprio. Estas unidades de discurso foram submetidas a uma análise de conteúdo que nos levou a construir um sistema de três categorias, exclusivas, de consciência moral, apresentado na figura seguinte.

**Quadro 2.**  
**Categorias da consciência moral**

Categoria	Definição	Exemplos Críticos
Não Transgressão (NT)	<b>Não identifica a acção-alvo como uma transgressão e apresenta argumentos para justificar a sua legitimidade pessoal e social.</b> O sujeito descreve ou classifica a acção-alvo e/ou as suas consequências, expressando uma avaliação positiva e/ou relacionando-as com uma conduta socialmente possível, frequente ou desejável, uma conduta necessária, eficaz ou apropriada às circunstâncias ou uma conduta que manifesta competência do sujeito que a pratica.	<b>História de Mentira</b> <i>“Ajudou a família e ficou com um emprego. Se a Leonor precisava tanto do trabalho e se ajudou uma família a sair do desespero por o seu filho não ir preso, penso que não foi uma má acção”.</i>
		<b>História de Fraude</b> <i>“Simplesmente utilizou algo útil para ter sucesso. A questão é todos os alunos o poderiam ter feito, porque se ele o fez... Não quer dizer que soubesse mais ou menos que os outros, simplesmente recorreu a uma “ferramenta” bastante útil”.</i>
Transgressão Relativizada (TR)	<b>Identifica a acção-alvo como uma transgressão, mas apresenta argumentos atenuantes para justificar a sua legitimidade pessoal e/ou social.</b> O sujeito descreve ou classifica a acção-alvo e/ou as suas consequências, expressando uma avaliação negativa e/ou normativa sobre a conduta, a categoria de conduta e/ou a personalidade do transgressor, mas relacionando a acção-alvo a uma conduta socialmente possível, frequente ou desejável, uma conduta necessária, eficaz ou apropriada às circunstâncias ou a uma conduta que manifesta competência do sujeito que a pratica.	<b>História da Mentira</b> <i>“Leonor ilibou um criminoso (mal); aproveitou a oportunidade (bem). É óbvio que o acto de ilibar um criminoso não é a melhor das opções; mas, devido aos problemas financeiros e ao fraco modo de vida, na minha opinião, temos sempre que pensar primeiro em nós. Se temos oportunidade de ficar melhor, seja qual for o aspecto em causa, há que aproveitar e seguir em frente”.</i>
		<b>História de Fraude</b> <i>“Fazer cábulas é algo condenável mas neste caso foi um investimento de futuro. Apesar de ter feito cábulas</i>

		<i>conseguiu passar num exame decisivo para o seu futuro tendo mérito próprio pelo feito”.</i>
Transgressão (T)	<b>Identifica a acção-alvo como uma transgressão e apresenta argumentos para justificar a sua ilegitimidade pessoal e/ou social.</b> O sujeito descreve ou classifica a acção-alvo e/ou as suas consequências, expressando uma avaliação negativa e/ou normativa sobre a conduta, a categoria de conduta e/ou a personalidade do transgressor.	<b>História de Roubo</b> <i>“Roubou a colega.</i>  <i>Porque não era o meu trabalho, não fui eu que o fiz e para além disso estava a prejudicar uma colega”.</i>
		<b>História de Mentira</b> <i>“Uma mentiu e o pai subornou.</i> <i>Porque ao ter tomado esta atitude era como se tivesse cometido um crime, estava a ser cúmplice do criminoso”.</i>
		<b>História de Fraude</b> <i>“Não se usam cábulas em exames. Os colegas talvez se tenham esforçado e ficaram pelo caminho.</i> <i>O Artur passou no exame sem saber nada da matéria; aqueles alunos que estudaram e se esforçaram ficaram pelo caminho. Quando usar a sua bolsa o Artur não sabe nada”.</i>
		<b>História de Violação de Compromisso</b> <i>“O Vítor porque manteve a palavra dada e o Sérgio porque não o respeitou.</i> <i>Se foi dada a palavra para se fazer o negócio o mesmo devia ter sido feito”.</i>

Uma vez construído o sistema de classificação, os dois juízes, de forma independente, procederam à codificação das respostas fornecidas pela totalidade dos sujeitos da amostra nas quatro histórias, tendo obtido graus de acordo de 90% para a história de roubo, de 100% para as histórias de mentira e fraude e de 93% para a história de quebra de compromisso. O grau de concordância inter-juízes foi então testado através da avaliação que três juízes independentes, com formação em Psicologia de Desenvolvimento, e sem conhecimento prévio do sistema de avaliação construído.

O nível de acordo entre a classificação acordada pelos 2 juízes iniciais e os 3 juízes independentes foi de total concordância para as acções de roubo e violação de compromisso e variou entre 87% e 97% para a acção de mentira, e entre 90% a 100% para a acção de fraude. A concordância média inter-juízes, para as quatro histórias, variou entre 94% e 99%, o que apoia a utilização do sistema de classificação.

## Resultados

### *Consciência Moral*

A tabela seguinte apresenta a frequência das categorias de consciência moral para a totalidade dos sujeitos da amostra.

**Tabela 22.**  
**Frequência das categorias de consciência moral**

	NT		TR		T	
	N	%	N	%	N	%
Roubo	0	0,0	0	0,0	30	100,0
Mentira	4	13,3	13	43,3	13	43,3
Fraude	3	10,0	15	50,0	12	40,0
Violação de Compromisso	0	0,0	0	0,0	30	100,0

NT – não transgressão; TR – transgressão relativizada; T – transgressão.

As diferentes transgressões são avaliadas de forma distinta pelos sujeitos pois em duas delas, roubo e violação de compromisso, apenas utilizaram a categoria de transgressão, mas, para as acções de mentira e fraude, utilizaram todas as categorias previstas pelo sistema de classificação. Nestas duas transgressões, os sujeitos optam, em percentagens aproximadas, pelas categorias de transgressão e transgressão relativizada, embora na acção de fraude com um predomínio ligeiro da transgressão relativizada. Pelo menos 10% dos sujeitos, optaram por classificar as acções de mentira e fraude como uma não transgressão. Esta distribuição desigual dos sujeitos pelas diferentes categorias mostra que existem diferenças no tipo de avaliação que cada indivíduo faz várias transgressões.

Para testar a existência de diferenças individuais na consciência moral (tabela 23), variável de escala ordinal, foi utilizado o teste de *Friedman* que compara várias amostras emparelhadas.

**Tabela 23.**  
**Diferenças individuais na consciência moral**

	MO	$\chi^2$
Roubo	3,08	<b>44,349***</b>
Mentira	1,95	
Fraude	1,88	
Quebra de Compromisso	3,08	

MO - média das ordenações; Med – Mediana; A - Amplitude

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na consciência moral expressas pelos sujeitos nas várias transgressões verificando-se que a média das ordens é mais alta na avaliação das transgressões de roubo e violação de compromisso e mais baixa nas transgressões de mentira e fraude. Estes resultados apoiam a qualidade da medida para avaliar as diferenças inter e intra sujeitos.

#### *Atribuição de Emoções*

Na tabela seguinte apresentamos os resultados descritivos relativos à atribuição emocional nas quatro transgressões.

**Tabela 24.**  
**Média e desvios-padrão da atribuição de emoções**

	Min	Max	M	Dp
Roubo	4,50	7,00	6,70	,59
Mentira	1,10	7,00	5,01	1,61
Fraude	,20	7,00	4,17	2,13
Violação de Compromisso	3,60	7,00	6,52	,84

Os resultados mostram que, enquanto as acções de mentira e fraude são susceptíveis de atribuições emocionais que abrangem quase toda a escala de resposta, as acções de violação de compromisso e, mais ainda, de roubo, apenas induzem atribuições de tendência negativa. O roubo foi a transgressão que suscitou uma atribuição de emoção mais negativa e a fraude a que suscitou uma atribuição menos negativa.

Para analisar as diferenças individuais na atribuição de emoções foi utilizado um teste para comparar vários grupos emparelhados em variáveis de medida intervalar, GLM de medidas repetidas. Como não foi verificado o pressuposto de esfericidade avaliado pelo teste de Mauchly ( $p=0,002$ ) foi utilizado o épsilon de Greenhouse-Geisser, mais adequado para pequenas amostras. O resultado obtido mostra que foram



encontradas diferenças estatisticamente significativas na atribuição de emoções nas várias transgressões relacionadas com os sujeitos ( $F=26,398$ ;  $p=0,000$ ). Desta forma, verificou-se que os sujeitos atribuem emoções diferentes às várias transgressões. Os resultados descritivos mostram que o roubo ( $M=6,70$ ) e a violação de compromisso ( $M=6,52$ ) suscitaram atribuição de emoções mais negativas, enquanto a mentira ( $M=5,01$ ) e a fraude ( $M=4,17$ ) receberam emoções menos negativas.

Não foram encontradas diferenças significativas com o género, tanto na atribuição de emoções (Teste *t de Student*) como na avaliação moral (Teste de *Qui-quadrado*).

## Discussão

O sistema de classificação de respostas que encontrámos é representativo de categorias fundamentais de avaliação moral de situações sociais e comporta um espectro que integra tipos distintos de avaliação moral, desde a consideração da acção como uma não transgressão, o que pressupõe uma avaliação desta como aceitável, normal, legítima e, portanto, sem que lhe seja atribuída uma classificação de imoralidade, até à apreciação da acção como uma conduta de transgressão e, consequentemente, como imoral. Entre estes dois modos mais polarizados de avaliação moral existe uma outra categoria avaliativa que representa a apreciação da acção como uma transgressão mas acompanhada de alguma aceitação ou legitimação parcial. Este sistema de avaliação moral, pela sua simplicidade, parece ter potencialidades para ser utilizado com adolescentes e até com crianças permitindo assim, em estudos posteriores, uma análise de vários grupos em diferentes períodos do curso desenvolvimentista.

Neste estudo, verificámos também que os sujeitos avaliam as diferentes transgressões de maneira distinta. As acções de mentira e de fraude induziram uma consciência moral que incluiu as três categorias propostas, não transgressão, transgressão relativizada e transgressão e, por isso, são mais discriminativas que as acções de roubo e de violação de compromisso. De qualquer forma, é necessário testar estas histórias de transgressão em amostras de maior dimensão e em outros grupos etários.

A análise das diferenças individuais das respostas às várias histórias, tanto na atribuição de emoções, como na avaliação moral, confirmou a existência de uma variabilidade individual na consciência moral e na atribuição de emoções o que constitui um resultado crítico relativamente à predominância da estrutura de raciocínio na

avaliação moral que é defendida por Kohlberg (1984/1992). Esta variabilidade pode estar associada aos níveis de importância distintos que cada sujeito atribui aos diferentes conteúdos morais, uma vez que as transgressões propostas apelam, de facto, para valores morais distintos, propriedade, verdade, lei e contrato. Ora, é possível que estes valores morais tenham significados e, conseqüentemente, níveis de importância diferentes na identidade individual, uma explicação que é consistente com a tese de Blasi (*e.g.*, 1995, 1999, 2004) sobre a formação da identidade moral.

### **Estudo 5. Medida de identidade moral (EIM, Ferreira)**

Neste estudo procurámos construir uma medida da identidade moral que, de acordo com a nossa hipótese de investigação, constituiu um componente psicológico indutor da motivação para a acção moral. Esta medida de identidade moral foi construída com base em alguns dos procedimentos utilizados para definir o carácter moral prototípico (Lapsley & Lasky, 2001), designadamente, a identificação livre dos descritores que melhor definem um carácter moral. Para a obtenção dos descritores da identidade moral foi utilizado um procedimento semelhante, embora com algumas diferenças, ao que orientou a construção do *Moral Identity Q-Sort* (Jimenez, Nawrocki, Hill, & Lapsley, 2008), uma vez que pretendíamos construir uma medida que avaliasse a identidade moral de cada indivíduo com base no valor atribuído a uma lista de atributos, considerados como conteúdos identitários relacionados com o domínio moral.

De acordo com o modelo de Blasi (*e.g.*, 1995, 1999, 2001, 2004), um dos principais preditores do comportamento moral é a identidade moral, mas considera que as pessoas valorizam de forma diferente os atributos do *self*. Uma medida de identidade moral deverá portanto avaliar as diferenças individuais quanto à atribuição de valor aos diferentes conteúdos identitários (Jimenez, *et al.*, 2008).

Esta variabilidade individual permitirá igualmente avaliar a centralidade da identidade moral em cada indivíduo, uma vez que, de acordo com os estudos de Rorty e Wong (1993), a centralidade pode ser medida pelo grau de dominância de um atributo sobre o seu oposto ou pelo nível de importância que o sujeito atribuiu a cada atributo. A forma como cada pessoa pontua os atributos morais dá-nos portanto uma medida da importância que o domínio moral tem na sua identidade. Ora, a centralidade moral influencia a interacção social de três formas: (1) está associada com mais sociabilidade interpessoal; (2) influencia as crenças e desejos pessoais e, particularmente, está

associada com crenças pró-sociais e cooperativas; e (3) é um bom preditor do comportamento moral.

Para os nossos estudos interessou-nos sobretudo a terceira destas dimensões pois era nosso objectivo analisar um modelo com qualidade preditora da motivação para a acção moral, no qual a identidade moral é uma das variáveis críticas.

#### *Tarefa 1 – Identificação dos descritores de uma identidade moral*

O objectivo desta primeira tarefa era encontrar os atributos que as pessoas consideram fundamentais na representação de um *self* moral.

### **Método**

#### *Participantes*

Participaram 126 sujeitos, estudantes universitários do 1º ciclo de uma licenciatura de uma Universidade de Lisboa, 34 masculinos e 92 femininos, com idades compreendidas entre os 20 anos e os 66 anos (M=28,38, DP=9,41).

#### *Procedimento*

Foi reproduzido o procedimento utilizado por Lapsley e Lasky (2001) que serviu de base à construção do *Moral Identity Q-Sort* (Jimenez *et al*, 2008). No estudo realizado por estes autores, os respondentes foram solicitados a imaginar uma pessoa de bom carácter e, em seguida, a listarem atributos que relacionavam com essa representação, num espaço que era composto por 20 linhas. A utilização do conceito de carácter pareceu-nos importante pois remete para a forma habitual de acção de uma pessoa, constituindo uma representação que, para além de uma dimensão cognitiva, inclui uma outra de natureza comportamental.

Embora os modelos de Colby e Damon (1992, 1995), e Blasi (1984, 1995, 2004), utilizem mais o conceito de identidade moral, considerámos útil a utilização de um conceito que remete para a acção moral. Mais precisamente, procurámos obter descritores morais que fossem representativos de conteúdos identitários que os respondentes identificam com a forma habitual de agir de uma pessoa moral ou com qualidades morais, ou seja, com um carácter moral.

Relativamente ao procedimento utilizado por Lapsley e Lasky (2001), introduzimos duas alterações que visavam melhorar a qualidade das respostas obtidas: (1) na instrução da tarefa, explicitou-se que o bom carácter era um carácter moral, para

evitar que os respondentes elicitassem descritores baseados numa representação que não se conformava ao que se pretendia; e (2) limitou-se a quantidade de descritores referidos pelos sujeitos a um máximo de 10 atributos, procurando assim obter, de cada sujeito, os atributos que consideravam mais centrais num *self* moral. Esta limitação é sugerida por Aquino e Reed II (2002) que consideram que, embora o conteúdo das identidades morais individuais possa diferir entre indivíduos, existe um conjunto de atributos comuns nas pessoas morais, que são mais centrais para o seu auto-conceito. Então, não é necessário considerar o universo completo de atributos que descrevem a identidade moral de um indivíduo para a podermos medir e, por isso, criaram uma medida de identidade moral com apenas 9 atributos, *cuidador, compreensivo, justo, amigável, generoso, útil, trabalhador, honesto e bondoso* que constituem os conteúdos centrais de um *self* moral.

Com base nestes pressupostos, definimos a instrução da tarefa 1 do estudo: “Este estudo é relativo ao tipo de coisas que temos em mente quando ouvimos e utilizamos determinadas palavras. Por exemplo se você ouve a palavra fruta pode pensar em coisas como maçãs e bananas. Se ouve a palavra móvel pode pensar em sofá, estante ou mesa. Se ouve a palavra extroversão pode pensar em sociável, amigável ou alegre”. *O que lhe vem à mente quando pensa numa pessoa com um carácter moral? Escreva os atributos de que se conseguir lembrar (máximo de 10 atributos).*

### *Resultados*

Após terem sido agrupados descritores com significados absolutamente idênticos, avaliados por 3 juízes independentes, com formação em Psicologia, foram seleccionados 64 atributos, apresentados na Tabela 35. Os sujeitos fizeram 1011 nomeações, com uma variabilidade intersujeitos entre 3 e 10 descritores ( $M=8,00$ ;  $DP=1,85$ ). Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no número de descritores apresentados por sujeitos masculinos ( $M= 8,00$ ;  $DP= 2,06$ ) e femininos ( $M= 8,00$ ;  $DP= 1,77$ ).

**Tabela 25.**

**Frequência dos atributos morais por ordem decrescente**

Honesto – 73	Íntegro – 20	Inteligente – 11	Confiante - 4
Amigo - 63	Responsável – 20	Cuidador – 10	Criativo - 4
Sociável - 52	Leal – 19	Normativo – 10	Feliz - 4
Simpático – 47	Atencioso - 18	Tolerante – 9	Competente - 3
Compreensivo – 46	Amável - 17	Assertivo – 8	Determinado – 3
Sincero - 46	Carinhoso - 17	Calmo - 8	Ingénua - 3
Humilde – 39	De princípios - 17	Extrovertido – 8	Desejável – 2
Verdadeiro – 35	Alegre - 16	Participativo – 8	Ecológico -2
Justo – 34	Companheiro – 15	Paciente – 7	Liberal – 2
Respeitador – 30	Educado – 14	Equilibrado - 6	Positivo - 2
Solidário – 30	Sensível - 14	Comprometido – 5	Racional - 2
Divertido - 23	Cooperativo - 13	Comunicativo – 5	Apaixonado - 1
Confiável – 21	Generoso – 13	Conciliador – 5	Bonito - 1
Fiel - 21	Ponderado - 13	Correcto – 5	Democrata -1
Prestável – 21	Trabalhador - 12	Culto – 5	Líder - 1
Bondoso – 20	Altruísta – 11	Empático – 5	Optimista - 1

*Tarefa 2. Construção da escala de identidade moral*

O objectivo desta tarefa foi avaliar quais dos atributos anteriormente seleccionados eram mais característicos da representação de uma pessoa com carácter moral. Para isso, foi efectuada uma análise psicométrica da escala constituída pelos descritores mencionados pelos sujeitos e esta análise determinou a medida de identidade moral que designámos Escala de Identidade Moral.

**Método**

*Participantes*

Participaram 329 sujeitos, estudantes universitários de uma universidade do concelho de Lisboa, 63 masculinos e 266 femininos, com idades entre os 19 anos e os 75 anos (M=28,36 Dp=8,62).

*Procedimento*

A nossa medida foi inspirada no *Moral Identity Q-Sort* (Jimenez, Nawrocki, Hill, & Lapsley, 2008) que solicita os respondentes a pontuar cinquenta e dois atributos numa escala de *likert* de 5 pontos, composta pelas seguintes categorias: “nunca” (1), “quase nunca” (2), “ocasionalmente” (3), “quase sempre” (4) e “sempre” (5). Metade dos atributos apresentados são considerados morais e a metade restante periféricos ou não morais, estando os atributos de cada um destes dois conjuntos contrabalançados

relativamente à orientação, ou seja, metade dos descritores são apresentados através de um termo de significado moral positivo (*e.g.*, compreensivo) e a outra metade através de um termo de significado moral negativo (*e.g.*, desleal). Os autores colocaram ainda um constrangimento aos respondentes, que apenas podiam incluir um determinado número de descritores em cada um dos níveis de resposta: 16 em “ocasionalmente”, 12 em “quase sempre” e “quase nunca” e 6 em “sempre” e “nunca”.

Na nossa medida, solicitava-se aos respondentes que pontuassem cada descritor em função do grau em que ele era característico de uma pessoa que tem um bom carácter, numa escala tipo *likert* de 7 pontos, correspondendo o valor 1 a “quase nunca verdade” e o valor 7 a “quase sempre verdade”. A ordem de apresentação dos itens da EIM (Ferreira) foi seleccionada pelo procedimento de sorteio sem reposição.

Para a versão utilizada nesta investigação, optámos ainda por uma apresentação dos descritores em formato de diferenciador semântico, sendo um dos polos constituído pelos descritores resultantes das análises anteriores e o outro polo por descritores de significado oposto. A utilização de descritores de semântica contrária obrigou os sujeitos a pensarem na totalidade do espectro relativo a cada atributo, contrariamente ao que aconteceria se apenas tivessem que pontuar o atributo com base na sua dimensão positiva, ou negativa, como no *Moral Identity Q-Sort* (Jimenez *et al*, 2008). Com este formato, procurámos utilizar uma metodologia mais forte e mais representativa das situações em que uma pessoa tem que tomar uma decisão que identifica como moral. Do ponto de vista psicológico, é bastante diferente responder se o descritor “fiel” descreve melhor (7) ou pior (1) a pessoa ou ter que o fazer situando a resposta entre os polos contrários compostos pelos descritores “fiel” (7) e “infidel” (1).

Finalmente, na nossa medida, o critério de escolha das palavras opostas obedeceu a dois pressupostos: o significado linguístico, para o que se recorreu a um dicionário de antónimos, e a selecção de descritores cujo significado psicológico remetesse para dimensões com conotação moral, sendo esta tarefa realizada por três juízes independentes com formação em Psicologia do Desenvolvimento. Quando havia mais do que uma possibilidade linguística, optou-se pela palavra com maior significado moral. A apresentação dos itens foi contrabalançada segundo duas orientações: uma positiva-negativa (*e.g.*, justa-parcial) e outra negativa-positiva (*e.g.*, desonesta-honesta), cuja selecção foi feita pelo procedimento de sorteio sem reposição.

## Resultados

A avaliação da qualidade métrica da medida foi realizada com recurso a três procedimentos estatísticos: (1) análise da qualidade métrica dos itens; (2) análise da estrutura factorial da medida; e (3) análise da fidelidade da medida.

## Sensibilidade

Para avaliar a qualidade métrica dos itens realizámos uma análise descritiva dos resultados nos 64 itens da medida, o que nos permitiu verificar o grau de dispersão das respostas. Esta análise teve em conta um triplo critério: medidas de tendência central (média, mediana e moda), de dispersão (desvio-padrão) e de distribuição (assimetria e curtose). Foram utilizados como critérios de eliminação dos itens valores de curtose e assimetria iguais ou superiores a 1 e valores de mediana ou moda iguais aos extremos da escala, ou seja, 1 e 7. Nenhum dos itens apresentou problemas de sensibilidade, seguindo uma distribuição normal.

**Tabela 26.**  
**Médias dos descritores por ordem decrescente**

P	Item	Média	P	Item	Média	P	Item	Média
1	De princípios	6,62	23	Cooperativa	5,70	45	Carinhosa	5,23
2	Honesta	6,53	24	Humilde	5,69	46	Democrata	5,18
3	Verdadeira	6,49	25	Trabalhadora	5,69	47	Alegre	5,18
4	Respeitadora	6,47	26	Atenciosa	5,69	48	Normativa	5,07
5	Justa	6,46	27	Tolerante	5,66	49	Feliz	5,06
6	Leal	6,43	28	Generosa	5,65	50	Altruísta	5,05
7	Correcta	6,42	29	Racional	5,65	51	Inteligente	5,01
8	Sincera	6,41	30	Confiante	5,62	52	Liberal	4,98
9	Confiável	6,39	31	Cuidadora	5,51	53	Apaixonada	4,82
10	Responsável	6,34	32	Conciliadora	5,49	54	Divertida	4,80
11	Íntegra	6,31	33	Sensível	5,46	55	Calma	4,77
12	Amiga	6,16	34	Sociável	5,45	56	Desejável	4,76
13	Fiel	6,08	35	Determinada	5,42	57	Culta	4,73
14	Educada	5,91	36	Participativa	5,40	58	Ecológica	4,70
15	Compreensiva	5,90	37	Simpática	5,37	59	Criativa	4,57
16	Solidária	5,88	38	Positiva	5,37	60	Extrovertida	4,52
17	Equilibrada	5,88	39	Optimista	5,37	61	Comprometida	4,38
18	Prestável	5,84	40	Amável	5,36	62	Líder	4,31
19	Competente	5,78	41	Paciente	5,33	63	Bonita	3,50
20	Ponderada	5,77	42	Empática	5,27	64	Ingénua	3,25
21	Bondosa	5,72	43	Assertiva	5,27			
22	Companheira	5,70	44	Comunicativa	5,26			

P – Posição do item em função da média

A análise das médias atribuídas aos descritores permitiu verificar que os itens com média mais alta têm um significado moral forte; dos itens com média superior a 6,00, o que corresponde aos 13 mais pontuados, apenas o décimo segundo, *amiga*, não é um atributo com conotação moral. Da mesma forma, os itens com menor pontuação, por exemplo, os que estão abaixo da quinquagésima posição, têm conotação moral baixa. Este primeiro indicador mostrou-se favorável à obtenção de uma medida representativa de uma identidade moral.

### *Validade Estrutural*

Para apreciar a validade estrutural do instrumento utilizámos dois métodos complementares, a análise factorial exploratória e a análise factorial confirmatória.

Na análise factorial exploratória, as medidas de segmentação amostral e de esfericidade ( $KMO=0,917$ ;  $p=0,000$ ) mostraram-se adequadas a uma análise factorial. Foi efectuada uma análise exploratória dos itens da medida pelo método de análise de componentes principais. Na primeira extracção, os indicadores de análise da variância explicada e do método de *Cattel* (*scree-plot*), recomendaram a extracção de dois factores. Neste sentido, realizou-se uma extracção a dois factores, com rotação *varimax*, tendo-se obtido um factor (1) formado por 26 itens, responsável de 27,94% da variância, que era constituído por atributos sem significado moral e que, portanto, representavam aspectos periféricos de uma identidade moral; e um factor (2) formado por 17 itens, explicativo de 10,65% da variância, cujos atributos tinham significado moral e que representavam aspectos centrais de uma identidade moral. A variância total explicada pelos dois factores foi de 38,59%. Foram eliminados 21 itens, (Sensível, Normativa, Calma, Ecológica, Generosa, Confiante, Prestável, Amiga, Assertiva, Educada, Democrata, Empática, Ingénua, Cooperativa, Solidária, Atenciosa, Paciente, Bondosa, Humilde, Racional e Altruísta), por não apresentarem saturação a nenhum dos dois factores, tendo-se utilizado um critério psicométrico forte (0,50) para eliminar todos os itens que não tinham uma importância muito alta.

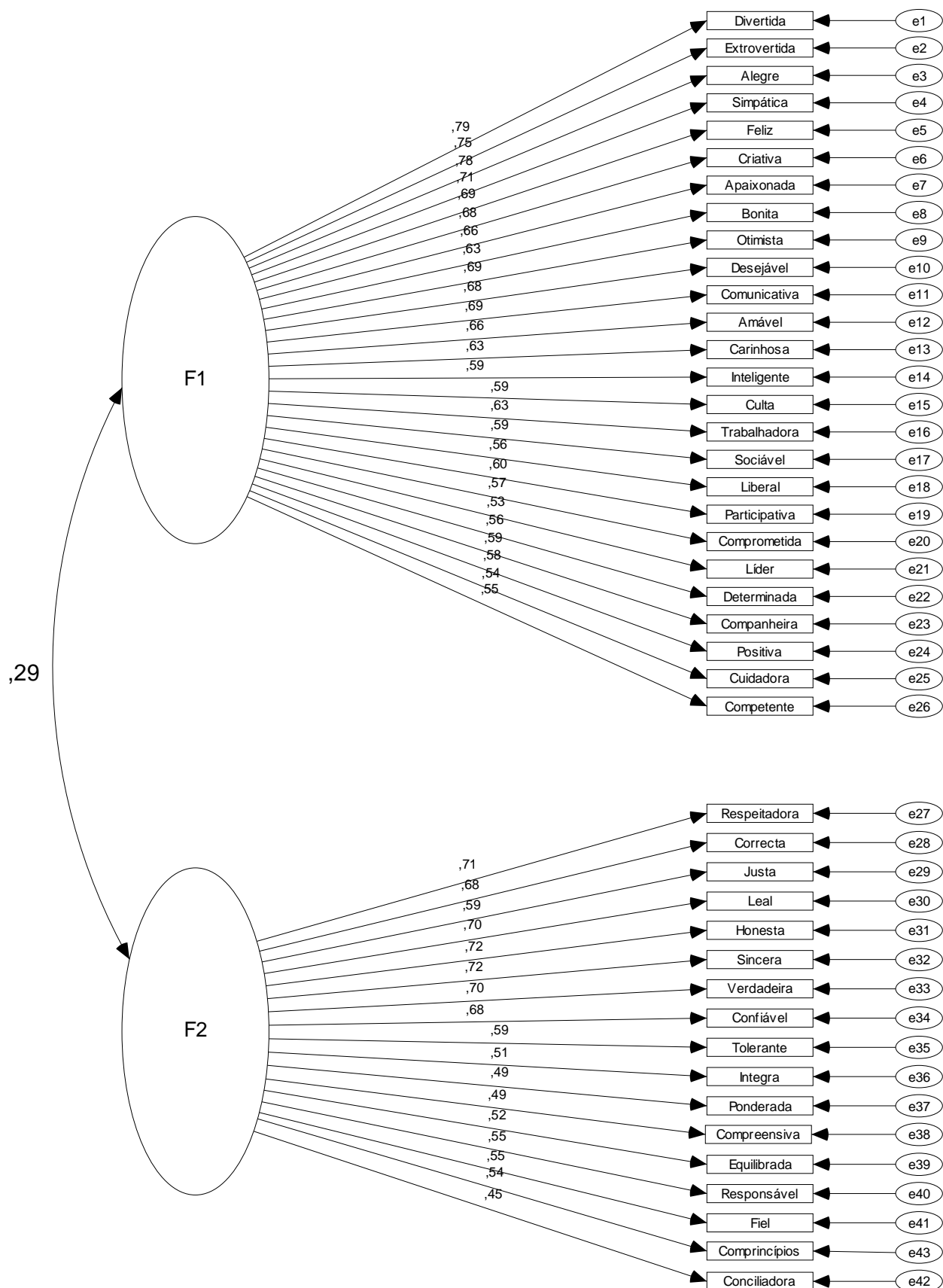


**Tabela 27.**  
**Factores da Escala de Identidade Moral (EIM)**

<b>Factor 1</b>	<b>Saturação</b>	<b>Factor 2</b>	<b>Saturação</b>
Divertida	0,80	Respeitadora	0,72
Extrovertida	0,78	Correcta	0,72
Alegre	0,78	Justa	0,71
Simpática	0,72	Leal	0,70
Feliz	0,71	Honesta	0,70
Criativa	0,71	Sincera	0,69
Apaixonada	0,70	Verdadeira	0,68
Bonita	0,69	Confiável	0,68
Optimista	0,68	Tolerante	0,67
Desejável	0,68	Íntegra	0,57
Comunicativa	0,66	Ponderada	0,56
Amável	0,65	Compreensiva	0,55
Carinhosa	0,63	Equilibrada	0,54
Culta	0,62	Responsável	0,54
Inteligente	0,61	Fiel	0,53
Trabalhadora	0,59	Com princípios	0,52
Sociável	0,58	Conciliadora	0,52
Liberal	0,58		
Participativa	0,57		
Comprometida	0,57		
Líder	0,56		
Determinada	0,55		
Companheira	0,54		
Positiva	0,53		
Cuidadora	0,53		
Competente	0,50		

Foi ainda realizada uma análise factorial confirmatória para testar a estrutura do instrumento. Apresentamos em seguida a estrutura encontrada.

**Figura 2.**  
**Diagrama do Modelo testado da escala de identidade moral (resultados estandardizados)**



Como se pode observar foram obtidos coeficientes significativos para todas as variáveis. Verificou-se um valor significativo de covariância entre os dois factores (0,171). Os índices de ajustamento do modelo mostram-se satisfatórios (CMIN=2937,568) e (RMSEA=0,086; NFI=0,651). Podemos concluir pela confiabilidade do modelo encontrado.

### *Fidelidade*

A análise da consistência interna da escala foi efectuada com a utilização do procedimento de *alpha* de *Cronbach*. Para a escala total foi obtido um valor de  $\alpha=0,94$ ; a correlação inter-itens variou entre -0,26 e 0,69; a correlação média foi de 0,27; para o factor 1, periférico, não moral, foi obtido um  $\alpha=0,95$ ; a correlação inter-itens variou entre 0,17 e 0,69; a correlação média foi de 0,41; para o factor 2, central, moral, foi obtido um valor de  $\alpha=0,90$ ; a correlação inter-itens variou entre 0,14 e 0,62; a correlação média foi de 0,37. Os valores obtidos mostram-se adequados a uma boa consistência interna da medida.

Considerando que o nosso objectivo era a construção de uma medida de identidade moral, desprezámos o factor não moral, tendo a medida EIM (Ferreira) ficado constituída por um factor único com 17 atributos de um *self* moral. A ordem de apresentação dos itens na versão final da escala que será utilizada nos estudos posteriores foi seleccionada pelo procedimento de sorteio sem reposição (*cf* apêndice 2).

### **Estudo 6. Validação da medida de integridade, EI (Ferreira)**

Como vimos, a noção de integridade descreve o compromisso psicológico de cada indivíduo com os seus princípios morais e é representada pela ideologia ética que caracteriza o funcionamento psicológico desse indivíduo. Mais precisamente, a ideologia ética, enquanto sistema de crenças, padrões, valores e auto-percepções, proporciona ao indivíduo um guião para interpretar as situações e para agir em conformidade com as suas crenças. Desta forma, este sistema de crenças induz o curso da acção individual nas situações de natureza social (Schlenker, 2008; Schlenker *et al*, 2009; Schlenker *et al*, 2008). A integridade constitui, portanto, um mecanismo fundamental da ligação entre a identidade e o carácter, entre o que o sujeito pensa e a forma como age, o que caracteriza um sentido de responsabilidade pessoal, inicialmente transmitido pela actuação educativa dos agentes de socialização, que funcionam como um controlo externo que será, posteriormente, internalizado pelos processos de

maturação emocional, cognitiva, interpessoal e moral. Em síntese, este auto-compromisso ou sentido de responsabilidade, para além do conhecimento das regras e normas sociais, requisita a internalização e integração desse conhecimento moral na identidade do ego e induz uma maior consistência entre princípios morais e acção moral.

Ora esse compromisso de natureza moral é representado num contínuo cujos extremos identificam duas ideologias éticas: a ideologia dos princípios éticos, característica de sujeitos que seguem os seus princípios independentemente das circunstâncias e dos custos/benefícios que resultem do seu comportamento e que corresponde a uma integridade alta; e a ideologia da conveniência, caracterizada pelo pragmatismo e utilitarismo típico de sujeitos que, apesar de reconhecerem a moralidade de certos princípios, valorizam mais o sentido de oportunidade, de adaptação às situações, assim como, os benefícios que podem obter ou as sanções que pretendem evitar, ideologia esta que corresponde a uma integridade baixa (Schlenker, 2008, Schlenker *et al*, 2009; Schlenker *et al*, 2008).

A integridade foi avaliada por Schlenker *et al*, (2008), com uma escala tipo *likert* designada de Integrity Scale composta por 18 itens que medem o grau de compromisso da pessoa com os princípios morais. De uma forma mais particular, os itens avaliam o valor intrínseco da acção baseada em princípios éticos (*e.g.*, a integridade é mais importante que ganhos financeiros), a estabilidade do compromisso com os princípios, apesar das tentações e dos custos (*e.g.*, o verdadeiro teste de carácter está na vontade férrea em defender os próprios princípios sem considerar o preço que se tem de pagar) e a falta de vontade para efectuar racionalizações sobre o comportamento sem princípios (*e.g.*, algumas acções são erradas quaisquer que sejam as consequências ou as justificações que lhes estão subjacentes). Apesar desta diversidade de dimensões, a escala contém apenas um factor, a integridade, que descreve o contínuo já referido entre ideologia de princípios éticos e ideologia de conveniência. A consistência interna da escala, testada em 5 amostras diferentes, com *alphas* que variavam entre 0,84 e 0,90, foi considerada adequada. A fidelidade teste-reteste foi avaliada em intervalos de 2-5 semanas ( $r=0,82$ ) e de 5-12 semanas ( $r=0,72$ ). A análise confirmatória confirmou a existência de um factor que reflecte a dimensão latente de integridade. Os resultados da escala indicam um baixo viés na desejabilidade social, 0,05 a 0,17 em 6 amostras diferentes, avaliados pela escala de Marlowe-Crowne.

Neste estudo, o nosso objectivo foi validar uma versão da Integrity Scale (Schlenker *et al*, 2008) para a população portuguesa. Os itens foram por nós traduzidos e apresentados a um tradutor, sem formação em Psicologia, para realizar a respectiva retroversão.

## **Método**

### *Participantes*

Participaram 126 estudantes do 1º ciclo de uma licenciatura do ensino superior de uma Universidade de Lisboa, 52 masculinos e 74 femininos, com idades compreendidas entre 19 e 43 anos (M= 21,78; DP= 4,37).

### *Medidas*

A IS é uma escala constituída por 18 afirmações, onde se solicita aos sujeitos que pontuem numa escala de *likert* de 7 pontos, em que a pontuação 1 significa “*nada de acordo*” e a pontuação 7 significa “*completamente de acordo*”. Para efectuar as análises seguintes procedemos à recodificação dos itens 1, 3, 5, 7, 12 e 15 que apresentavam uma orientação invertida. As pontuações mais altas representam integridade alta e variam entre 18 e 126 pontos.

### *Procedimento*

Todos os participantes deram o seu consentimento após serem informados sobre os objectivos da aplicação da escala e demoraram, em média, 12 minutos a completar as respostas.

## **Resultados**

A análise da qualidade da medida foi efectuada com recurso a 3 procedimentos estatísticos: (1) avaliação da sensibilidade métrica de cada item; (2) identificação da estrutura factorial da escala; e (3) análise dos índices de consistência interna da medida.

### *Sensibilidade*

Para avaliar a qualidade métrica dos itens, procedemos a uma análise descritiva dos resultados nos 18 itens da medida, com a finalidade de apreciar o grau de dispersão das respostas. Esta análise considerou um conjunto de critérios de estatística descritiva, nomeadamente, medidas de tendência central (média, mediana e moda), de dispersão

(desvio-padrão) e de distribuição (assimetria e curtose). Foram utilizados como critérios de eliminação dos itens valores de curtose e assimetria iguais ou superiores a 1 e valores de mediana ou moda iguais aos extremos da escala, ou seja, 1 e 7. Todos os itens apresentaram sensibilidade métrica adequada.

#### *Validade Estrutural*

A estrutura da medida foi apreciada, através de uma análise factorial, pelo método de componentes principais. As medidas de segmentação amostral e de esfericidade (KMO=0,808; Bartlett=687,065;  $p=0,000$ ) demonstraram-se adequadas à realização da análise factorial. Na extracção inicial, os indicadores estatísticos da análise da variância e do método de Catell (scree-plot) mostraram-se favoráveis à existência de 1 ou 2 factores. Assim, foi realizada uma segunda extracção, com rotação *varimax*, em que foi solicitada a extracção de 2 factores; como a estrutura encontrada não se mostrou interpretável de acordo com o quadro teórico foi realizada uma terceira extracção a 1 factor. Apenas foram aceites os itens que apresentavam saturação mínima de 0,40, um critério forte que beneficiava a qualidade da escala e que conduziu à eliminação de 6 itens (1, 3, 5, 7, 15 e 16). O factor encontrado explicou 22,95% da variância total do modelo e é composto por 12 dos itens da versão inicial identificados em seguida pela ordem decrescente de saturação que variou entre 0,73 e 0,40 (10, 17, 6, 9, 8, 18, 4, 11, 12, 13, 14 e 2).

#### *Fidelidade*

Para a consistência interna, avaliada pelo método de *alpha* de Cronbach, foi obtido um indicador de boa qualidade ( $\alpha=0,80$ ); as correlações inter-itens variaram entre -0,04 e 0,61 com uma média de 0,26). A escala ficou então composta por 12 itens agrupados num factor único designado de Integridade

A medida obtida replica o factor da escala original (Schlenker, Weigold e Schlenker, 2008) ficando a versão portuguesa com um formato mais reduzido pois apenas comporta 12 itens (*cf* apêndice 3).

### **Estudo 7. Análise do modelo preditor da motivação para a acção moral em jovens adultos de uma população normativa.**

O objectivo principal deste estudo foi testar o modelo explicativo da motivação para a acção moral que apresentámos no início deste capítulo. Mas, para além dessa

questão, e ainda de acordo com a argumentação ali proposta, era fundamental testarmos a qualidade da prova de motivação para acção moral para medir as diferenças individuais e intra-individuais, tanto na consciência moral, como na atribuição de emoções. Deste modo, definimos as seguintes hipóteses ou questões de investigação:

- 1) Existem diferenças individuais na consciência moral e na atribuição de emoções perante actos de transgressão;
- 2) Existem diferenças na atribuição emocional, mais positiva ou negativa, em função do tipo de consciência moral, não transgressão, transgressão relativizada e transgressão;
- 3) As variáveis independentes, estatutos de identidade, identidade moral e integridade têm capacidade preditiva da motivação para a acção moral, tanto da medida de consciência moral, como da atribuição emocional.

Para testar as questões formuladas utilizámos as medidas de motivação para a acção moral (PMAM, Ferreira), identidade moral (EIM, Ferreira) e integridade (EI, Ferreira), validadas nos três estudos anteriores e a versão portuguesa do EOM-EIS2 (Mena Matos e Costa, 1998) para avaliar os estatutos de identidade (*cf* anexo 1).

## **Método**

### *Participantes*

Participaram 302 sujeitos, estudantes do 12º ano de uma escola do concelho de Lisboa, com idades compreendidas entre 18 e 20 anos ( $M=18,22$ ;  $Dp=0,49$ ), 108 masculinos (35,8%) e 194 femininos (64,2%).

### *Medidas*

O protocolo de avaliação foi constituído pela PMAM (Ferreira), EIM (Ferreira), EI (Ferreira), a Extended Objective Measure of Ego Identity Status (EOM-EIS2, Mena Matos & Costa, 1998) e por uma forma reduzida da escala de desejabilidade social MC-SDS de Crowne e Marlowe (1960), designada de Norwegian Short-form of the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale (NSMCSDS) e validada por Rumdin em 1999 (*cf* anexo 2).

Esta última medida foi utilizada com o objectivo de controlar o efeito da desejabilidade social para o que procedemos a uma análise quartílica dos resultados dos participantes tendo eliminado os 28 sujeitos que integraram o quarto quartil. Uma vez

que as medidas de motivação para acção moral, identidade moral e integridade já foram descritas e validadas nos estudos 4, 5 e 6, limitamo-nos a apresentar aqui a descrição da medida dos estatutos de identidade.

A medida de identidade utilizada (EOM-EIS2) corresponde à terceira versão de um instrumento que avalia os estilos psicossociais dos sujeitos designados, por Marcia (1966), estatutos de identidade. A primeira versão (OM-EIS, Adams, Shea & Fitch, 1979) apenas considerava as áreas da identidade relativas ao domínio ideológico que foram inicialmente definidas por Marcia como as áreas vocacional, religiosa e política. Esta primeira escala foi construída com base na análise de uma entrevista baseada na metodologia de Marcia (Ego-Identity Interview, 1966) e aplicada a 300 jovens. Na segunda versão do instrumento (EOMEIS-1, Grotevant & Adams, 1984) foi acrescentada, ainda no domínio ideológico, uma área referente à filosofia de vida, e um novo domínio, o interpessoal, constituído por 4 áreas: amizade, namoro, papéis sexuais e tempos livres. A terceira e última versão (EOMEIS-2, Bennion & Adams, 1986) passou a incluir, no domínio ideológico, as áreas de religião, política, filosofia de vida e ocupacional e, no domínio interpessoal, as áreas de amizade, namoro, papéis sexuais e tempos livres.

A medida é constituída por 64 itens agrupados, em igual número (16 itens), pelos 4 estatutos de identidade; os 16 itens referentes a cada estatuto de identidade são constituídos por conjuntos de 2 itens relativos a cada uma das 8 áreas incluídas na medida. Os respondentes têm que pontuar cada afirmação numa escala tipo *likert* de 6 pontos, desde *discordo fortemente* (1) até *concordo fortemente* (6). Os resultados, para cada estatuto de identidade, variam entre 16 e 76 pontos (cf anexo 1).

Segundo Mena Matos, Barbosa, e Costa (2000), a cotação das respostas permite obter um perfil dos estatutos de identidade e classificar cada sujeito num único estatuto de identidade ou numa categoria de transição entre estatutos. Mais precisamente, quando os sujeitos obtêm, numa subescala, resultados acima da média em pelo menos um desvio-padrão e resultados inferiores à média nas outras subescalas são classificados num estatuto de identidade puro; quando, nas quatro subescalas, os sujeitos têm sistematicamente resultados inferiores à média em pelo menos um desvio-padrão são classificados em estatuto de baixo perfil; quando os sujeitos têm mais do que um resultado acima da média são classificados em estatutos em transição.



O estudo de validação da medida para a população portuguesa utilizou uma amostra de 530 estudantes do 12º ano, de ambos os sexos (57,5% masculinos e 42,5% femininos) com uma média de idades de 17,5 anos.

A análise factorial confirmatória, testada em várias estruturas, apresentou índices de ajustamento longe do desejável. Foi também realizada uma análise factorial exploratória, método de componentes principais, e obtida uma estrutura factorial, após rotação *varimax*, composta por 9 factores que explicam 50,8% da variância total, nos quais foram incluídos 44 itens. Foram eliminados os itens cujo valor de saturação era inferior a 0,35 e, os que, saturando dois factores, apresentavam uma diferença de valores inferior a 0,10. O factor 1, 12 itens, é composto exclusivamente por itens de estatuto forclusão, não havendo itens deste estatuto ligados a outros factores, uma vez que os itens das áreas vocacional e religiosa deste estatuto foram eliminados. O factor 2, 6 itens, é composto por itens da área ocupacional, com excepção de 1 item da área de filosofia de vida, tendo os itens do estatuto de identidade realizada ligados a este factor uma saturação negativa. O factor 3, com 7 itens dos estatutos de difusão e moratória, é composto por 3 itens que avaliam a área de papéis sexuais e 4 de namoro. O factor 4, com 3 itens de identidade realizada e moratória, está ligado à filosofia de vida. O factor 5, com 5 itens de todos os estatutos excepto de forclusão, está ligado à área de namoro. O factor 6, com 4 itens, liga-se aos tempos livres e tem itens dos estatutos de identidade realizada com saturação positiva e de difusão e moratória com saturação negativa. O factor 7, com 3 itens dos estatutos difusão e moratória, avalia a área da política. O factor 8 avalia, com 2 itens de estatuto de identidade realizada, avalia igualmente a área de namoro. O factor 9 avalia a área da religião, com 2 itens de difusão e identidade realizada (Mena Matos, Barbosa, e Costa, 2000).

Foi ainda analisada a consistência teórica das escalas através de dois tipos de análises. Na primeira, as autoras efectuaram uma análise factorial exploratória a partir do somatório dos itens de cada escala original. Seria expectável uma estrutura de quatro factores correspondentes aos estatutos de identidade, mas através do método de componentes principais com rotação *varimax* obteve-se uma estrutura com 3 factores que explicam 64,9% da variância total. O factor 1 é composto pelos dois domínios da identidade realizada, interpessoal e ideológico, ambos com saturação negativa, e pelo domínio interpessoal dos estatutos difusão e moratória, com saturação positiva. O factor 2 é composto pelos dois domínios do estatuto forclusão. O factor 3 é composto pelo domínio ideológico dos estatutos difusão e moratória. A segunda análise avaliou a

correlação (coeficiente de *Pearson*) entre as escalas com os domínios divididos. Eram esperados oito factores relativos a quatro estatutos com dois domínios cada um. A identidade realizada apresenta correlação positiva baixa com a forclusão e correlações negativas, baixas a moderadas, com a difusão. Os estatutos de difusão e moratória têm correlação positiva baixa em ambos os domínios. O estatuto de forclusão apresenta correlações positiva baixa com difusão e moratória e estes dois domínios a apresentam correlação moderada entre si.

As autoras concluíram pela validade discriminante do instrumento em função da independência dos construtos ligados a cada estatuto. Os estatutos de difusão e moratória apresentam uma associação que suscita a hipótese de avaliarem aspectos de uma mesma dimensão, embora distintos.

A análise da fidelidade da medida, através do coeficiente de *alpha* de *Cronbach*, encontrou valores entre 0,47 e 0,71, evidenciando baixa consistência interna das escalas. Por sua vez, os valores de *alpha* de *Cronbach* para cada factor da estrutura factorial exploratória que foi encontrada mostram-se adequados, pois variam entre 0,66 e 0,81.

Estes resultados sugerem portanto que a medida seja utilizada com prudência e que são necessários mais estudos para a aperfeiçoar (Mena Matos, Barbosa & Costa, 2000).

### *Procedimento*

Todos os participantes apresentaram consentimento informado sobre o objectivo do estudo. O protocolo de avaliação, constituído pelas cinco medidas, foi aplicado em formato colectivo, numa sessão com duração média de 45 minutos. A ordem de apresentação das medidas foi contrabalançada. A permissão para a utilização das medidas dos estatutos de identidade e da integridade constam do anexo 3.

### **Resultados**

Antes de testarmos as questões de investigação procedemos a uma análise das medidas utilizadas. Começaremos por apresentar a análise psicométrica de cada uma das medidas (A); em seguida, apresentaremos os resultados descritivos de cada uma das variáveis analisadas (B), a análise das diferenças individuais na consciência moral e na atribuição emocional (C), a análise das diferenças na atribuição de emoções em função

da consciência moral (D) e, finalmente, a análise do modelo preditor da motivação para a acção moral (E).

### A. Análise Psicométrica das Medidas

Antes de testarmos as questões de investigação procedemos a uma análise das medidas utilizadas: para a PMAM (*Prova da Motivação para a Acção Moral*), uma vez que é constituída por várias acções de transgressão e, por duas medidas, a consciência moral e a atribuição de emoções, pareceu-nos importante analisar a consistência interna da prova através da análise intra e inter correlacional das respostas a cada uma destas medidas; para a EI, uma medida por nós validada mas, ainda não utilizada em investigações, procedemos a uma análise da sensibilidade métrica dos itens que a compõem, de validade estrutural através da apreciação da estrutura factorial da medida e da sua fidelidade; para a EOMEIS2, uma medida cujas autoras da validação para a população portuguesa recomendam prudência na sua utilização, procedemos ao mesmo tipo de análise realizada para a EI; finalmente, para a EIM, uma medida por nós construída originalmente analisámos apenas a fidelidade.

#### *Prova da Motivação para a Acção Moral (PMAM)*

Para a análise de intracorrelação da consciência moral (Tabela 28) utilizámos o coeficiente de *Spearman* em função da natureza intervalar da escala da medida, para a análise da intracorrelação da atribuição de emoções (Tabela 29) utilizámos o coeficiente de *Pearson* em função da natureza nominal da escala da medida, e finalmente, para a análise da intercorrelação entre as duas medidas da prova (Tabela 30) utilizámos o coeficiente de *Pearson* em função da prevalência da medida de métrica mais fraca, neste caso uma medida nominal.

**Tabela 28.**  
**Intracorrelações na consciência moral**

	R	M	F	VC
R		,12*	,18**	-,07
M			,36**	,11
F				,11
VC				

R – Roubo; M – Mentira; F – Fraude; VC – Violação de Compromisso

A tabela 28 mostra que não foi encontrada associação entre a consciência moral expressa na violação de compromisso e nas outras transgressões, mas as respostas às outras três transgressões estão positivamente associadas entre si. A associação verificada entre o tipo de consciência moral apresentada nas diversas transgressões é portanto favorável a uma boa consistência interna da medida, com excepção da transgressão de violação de compromisso com a qual as avaliações das outras transgressões não estão correlacionadas.

**Tabela 29.**  
**Intracorrelações na atribuição de emoções**

	R	M	F	VC
R		<b>,34**</b>	<b>,31**</b>	,07
M			<b>,50**</b>	<b>,23**</b>
F				<b>,14*</b>
VC				

R – Roubo; M – Mentira; F – Fraude; VC – Violação de Compromisso

As atribuições de emoções nas diferentes transgressões estão todas positivamente correlacionadas, com excepção da associação entre a acção de roubo e de violação de compromisso. Desta forma, a associação encontrada entre as atribuições emocionais nas diferentes transgressões é favorável a uma boa consistência interna da medida.

**Tabela 30.**  
**Correlações entre a consciência moral e atribuição de emoções**

		CM			
		R	M	F	VC
AE	R	<b>,35**</b>	<b>,26**</b>	<b>,22**</b>	,02
	M	<b>,11*</b>	<b>,83**</b>	<b>,35**</b>	,04
	F	<b>,22**</b>	<b>,44**</b>	<b>,83**</b>	,08
	VC	<b>-,14*</b>	<b>,23**</b>	<b>,12*</b>	<b>,60**</b>

AE – Atribuição de Emoções; CM – Consciência Moral; R – Roubo; M – Mentira; F – Fraude; VC – Violação de Compromisso

Nas transgressões de roubo, mentira e fraude a consciência moral está associada à atribuição de emoções expressas em todas as acções. Contudo, na violação de compromisso, a consciência moral não apresentou associação com a atribuição das emoções, com excepção da atribuição relativa à mesma acção. A consciência moral em cada transgressão apresentou sempre um valor de correlação mais alto com a atribuição

relativa à mesma acção do que quando foi associada às atribuições expressas para as outras transgressões. Estes indicadores também são genericamente favoráveis à qualidade da medida, com excepção da transgressão de violação de compromisso.

Em síntese, os resultados sugerem que a transgressão de violação de compromisso é avaliada de uma forma distinta das outras três transgressões. Uma análise do discurso utilizado pelos sujeitos para expressarem a sua consciência moral nesta transgressão revela que muitos valorizaram mais a dimensão interpessoal do que a dimensão do contrato referindo como aspecto central da sua justificação a atitude unilateral do transgressor (Sérgio). Este facto parece indicar que estes sujeitos centraram mais a sua avaliação numa dimensão de ética de cuidado, ou até pró-social, do que na dimensão anti-social ligada à violação de um contrato moral. Este resultado recomenda a substituição desta história em estudos futuros.

### ***Escala de Integridade (EI)***

Para a EI, uma medida por nós validada mas, ainda não utilizada em investigações, procedemos a uma análise da sensibilidade métrica dos itens que a compõem, de validade estrutural, através da apreciação da estrutura factorial da medida e da sua fidelidade.

A medida é composta por 12 itens agrupados num factor único designado de integridade e que avalia a posição de cada sujeito num contínuo delimitado pelos polos da ideologia de princípios morais, indicadora de integridade alta, e da ideologia da conveniência, característica de integridade baixa. O item 8 foi sujeito a recodificação em virtude de ter uma orientação inversa aos restantes itens da escala.

A análise da qualidade da medida foi efectuada através dos mesmos procedimentos estatísticos utilizados para a sua validação: avaliação da sensibilidade métrica de cada item, identificação da estrutura factorial da escala e análise dos índices de consistência interna.

### ***Sensibilidade.***

A qualidade métrica dos 12 itens foi analisada através de critérios de estatística descritiva, nomeadamente, medidas de tendência central (média, mediana e moda), de dispersão (desvio-padrão) e de distribuição (assimetria e curtose). Foram utilizados como critérios de eliminação de itens os valores de curtose e assimetria superiores a 1 e

de moda e mediana iguais aos extremos da escala, ou seja 1 ou 7. Todos os itens apresentaram sensibilidade métrica adequada.

#### *Validade Estrutural.*

Para apreciar a estrutura da medida utilizámos o procedimento estatístico de análise factorial pelo método de componentes principais. As medidas de segmentação amostral e de esfericidade ( $KMO=0,761$ ;  $Bartlett=590,379$ ;  $p=0,000$ ) demonstraram-se adequadas à realização da análise factorial. Na extracção inicial, os indicadores estatísticos da análise da variância e do método de Catell (scree-plot) mostraram-se favoráveis à existência de 1 factor. Assim, foi realizada uma segunda extracção em que foi solicitada a extracção de 1 factor que explicou 26,94% da variância total do modelo e é composto pelos 12 itens da versão obtida no procedimento de validação da escala realizado no estudo 6. Os itens que ficaram associados ao factor e cuja saturação variou entre 0,70 e 0,33 apresentados por ordem decrescente: 11, 6, 4, 9, 3, 7, 12, 5, 2, 8, 1 e 10). O critério de saturação mínima exigida foi de 0,30.

#### *Fidelidade.*

A análise da consistência interna, avaliada pelo método de *alpha* de Cronbach, obteve um indicador de boa qualidade ( $\alpha=0,74$ ) e as correlações inter-itens variaram entre -0,04 e 0,59 com uma média de 0,19.

### **Discussão**

A medida obtida replica, portanto, o factor encontrado no estudo descrito anteriormente onde procedemos à sua validação para a população portuguesa e replica também o factor original obtido na validação da escala original (Schlenker, Weigold e Schlenker, 2008). A estabilidade da estrutura da medida e a sua consistência interna bastante aceitável recomendam a sua utilização em investigação.

#### ***Escala dos Estatutos de Identidade (EOMEIS2)***

Para a EOMEIS2 (Mena Matos & Costa, 1998), uma medida cujas autoras da validação para a população portuguesa recomendam prudência na sua utilização, procedemos ao mesmo tipo de análise realizada para a Escala de Integridade.

### *Sensibilidade.*

Para analisar o grau de dispersão das respostas a cada um dos 64 itens da escala utilizámos critérios de estatística descritiva, nomeadamente, medidas de tendência central (média, mediana e moda), de dispersão (desvio-padrão) e de distribuição (assimetria e curtose). Com base nos mesmos critérios referidos para a medida anterior foram eliminados 9 itens (3, 8, 13, 17, 25, 29, 41, 44, e 53) dos quais 3 eram de estatuto identidade em difusão, 4 de estatuto identidade em forclusão e 2 de estatuto identidade realizada.

### *Validade Estrutural.*

A análise da estrutura da medida foi efectuada com recurso ao procedimento estatístico de análise factorial pelo método de componentes principais. As medidas de segmentação amostral e de esfericidade ( $KMO=0,609$ ;  $Bartlett=7058,470$ ;  $p=0,000$ ) demonstraram-se adequadas à realização da análise factorial. Na extracção inicial, os indicadores estatísticos da análise da variância e do método de Catell (scree-plot) mostraram-se favoráveis à existência de 4 factores. Assim, foi realizada uma segunda extracção, forçada a 4 factores, com rotação *varimax*, e utilizado o valor de 0,30 como critério mínimo de saturação.

Verificou-se que o primeiro factor, responsável por 9,99% da variância total do modelo, é composto por 13 itens apresentados pela ordem decrescente de saturação que variou entre 0,66 e 0,33 (35, 60, 51, 20, 45, 39, 49, 7, 15, 55, 19, 22 e 23); e dos 13 itens agrupados neste factor, 9 são de estatuto identidade realizada, 3 de estatuto difusão, todos com saturação negativa, e 1 de estatuto forclusão. O segundo factor, explica 9,17% da variância total e é constituído por 11 itens (38, 62, 64, 21, 63, 37, 58, 28, 31, 61 e 27) cujos graus de saturação variam respectivamente entre 0,60 e 0,32; e destes 11 itens, 9 pertencem a estatuto forclusão e 2 ao estatuto moratória. O terceiro factor, explica 5,84% da variância do modelo, é constituído por 11 itens (12, 14, 57, 30, 11, 43, 46, 6, 48, 9 e 26) com graus de saturação variáveis entre 0,59 e 0,35 e, destes 11 itens, 8 pertencem ao estatuto moratória, 2 ao estatuto difusão e 1 ao estatuto identidade realizada, que apresenta saturação negativa. Finalmente, um quarto factor, responsável por 5,15% da variância do modelo, inclui 10 itens (2, 56, 16, 10, 32, 4, 40, 54, 52 e 34), com saturações entre 0,64 e 0,31, e é formado por 6 itens de estatuto difusão, 3 itens de estatuto moratória e 1 item de estatuto identidade realizada, que apresenta saturação

negativa. Foram portanto eliminados 10 itens, por apresentarem saturações inferiores a 0,30 ou por saturarem mais do que um factor em valores cuja diferença é menor de 0,15.

Foram então calculados, para cada sujeito, os resultados relativos a cada factor de forma a podermos realizar a respectiva atribuição de um estatuto de identidade. Contudo, a maioria dos sujeitos encontrava-se em estatuto de baixo perfil ou de transição, pelo que não foi possível fazer a atribuição do estatuto de identidade a cada sujeito. Para as análises posteriores, considerámos portanto os quatro factores da escala como variáveis independentes, e não o estatuto de identidade. Para isso, era necessário garantir que os factores da escala eram independentes, o que foi avaliado através da análise da correlação entre esses factores, que foi realizada com recurso ao coeficiente de *Pearson* (Tabela 31).

**Tabela 31.**  
**Correlações entre os factores de estatutos de identidade**

	DIF	FOR	MOR	REA
DIF				
FOR	,06			
MOR	,31*	,16*		
REA	-,06	,23*	-,08	

DIF – Difusão; FOR – Forclusão; MOR – Moratória; REA – Identidade Realizada

Os resultados mostram que os coeficientes de correlação variam entre a não significância estatística e a significância baixa, pelo que ficou garantida a sua utilização como medidas independentes para as análises de predição da motivação para a acção moral.

#### *Fidelidade.*

Para analisar a consistência interna dos quatro factores utilizámos o método de *alpha* de *Cronbach*, tendo sido obtidos os seguintes indicadores.

Para o primeiro factor, após terem sido eliminados os itens 7, 19 e 23, todos de estatuto difusão e com saturação negativa, obtivemos um valor de  $\alpha=0,712$  (as correlações inter-itens variaram entre -0,02 e 0,65 com uma média de 0,20). Este factor ficou constituído por 10 itens, 9 de estatuto identidade realizada e 1 de estatuto forclusão, pelo que lhe atribuímos a designação de identidade realizada.

Para o segundo factor, encontrámos um valor de  $\alpha=0,74$  (as correlações inter-itens variaram entre - 0,03 e 0,47 com uma média de 0,20). Este factor ficou constituído



por 11 itens, 9 de estatuto forclusão e 2 de estatuto moratória, sendo então designado de identidade em forclusão.

Para o terceiro factor, após ter sido eliminado o item 46, de estatuto de identidade realizada e com saturação negativa, encontrámos um valor de  $\alpha=0,71$  (as correlações inter-itens variaram entre -0,48 e 0,40 com uma média de 0,13). Este factor ficou constituído por 10 itens, 8 de estatuto moratória e 2 de estatuto difusão, sendo-lhe assim atribuída a designação de identidade em moratória.

Para o quarto factor, após ter sido eliminado o item 40, de estatuto identidade realizada e com saturação negativa, obtivemos um valor de  $\alpha=0,71$  (as correlações inter-itens variaram entre -0,23 e 0,53 com uma média de 0,15). Este factor ficou portanto constituído por 9 itens, 6 de estatuto difusão e 3 de estatuto moratória, pelo que foi designado identidade em difusão. Os valores de consistência interna obtidos para os quatro factores foram aceitáveis.

## **Discussão**

Os procedimentos de análise psicométrica levaram à eliminação de 24 dos 64 itens da escala original, o que revela alguma fragilidade desta medida. Contudo, foram encontrados os quatro factores da escala original o que constitui um indicador positivo para a sua utilização.

A impossibilidade de se atribuírem estatutos de identidade para a maioria dos sujeitos, cerca de dois terços, trouxe uma grande limitação à avaliação da identidade como factor preditor da motivação moral. Pensamos que este aspecto está ligado à idade dos sujeitos que, sendo bastante jovens ( $M=18,22$ ), ainda não definiram completamente a sua identidade. Com efeito, este resultado está de acordo com a noção apresentada no capítulo 5 que refere a importância do período a seguir à adolescência, da adultícia jovem, para a definição mais estável da identidade. Tal como havíamos afirmado, é apenas neste período do desenvolvimento, ao qual Erikson (1968, 1980) atribui a tarefa evolutiva da aquisição da intimidade, que os jovens organizam de forma mais estável e definitiva a sua identidade, o que está relacionado com o prolongamento da adolescência que é promovido por factores escolares, ocupacionais, económicos e pela alteração de valores e costumes, por exemplo ligados à sexualidade. Pensamos, portanto, que é possível que esta medida possa apresentar maior qualidade em sujeitos mais velhos, embora alguns dos itens sejam claramente direccionados para a população da faixa etária estudada. Este é um problema a resolver em estudos futuros.

Desta forma, e assumindo desde já esta limitação, consideramos que os resultados relativos aos quatro factores da escala dos estatutos de identidade devem ser interpretados com moderação.

### ***Escala de Identidade Moral (EIM)***

Finalmente, para a EIM, uma medida por nós construída, analisámos apenas a fidelidade tendo obtido um valor de *alpha* de Cronbach ( $\alpha=0,91$ ) de boa qualidade que apoia a sua utilização em investigação.

## **B. Análise descritiva**

Apresentamos, em seguida, uma análise dos resultados descritivos das duas medidas da variável dependente.

### ***Consciência Moral e Atribuição de Emoções***

A Tabela 32 apresenta a ocorrência das categorias de consciência moral.

**Tabela 32.**  
**Frequência das categorias de consciência moral**

	NT		TR		T	
	N	%	N	%	N	%
Roubo	2	0,7	8	2,6	292	96,7
Mentira	22	7,3	132	43,7	148	49,0
Fraude	62	20,5	150	49,7	90	29,8
Violação de Compromisso	6	2,0	28	9,3	268	88,7

NT – Não Transgressão; TR – Transgressão relativizada; T - Transgressão

A acção de roubo foi quase unanimemente avaliada como transgressão pois apenas 3,30% dos sujeitos não a consideraram como tal. Apenas 2 sujeitos avaliaram esta situação como não transgressão, revelando uma consciência moral orientada para o ganho tangível à acção: “A Carla esteve bem porque roubou o projecto e a Sofia está mal porque não lhe pôs identificação; a Carla ganhou a promoção”. A percentagem de sujeitos que utilizaram a categoria transgressão relativizada foi igualmente reduzida; estes sujeitos, embora tenham avaliado objectivamente a acção como transgressão, revelavam uma ambivalência entre sentimentos de justiça, injustiça e obtenção de benefício: “Porque a Sofia fez o trabalho que lhe competia e a Carla roubou-lhe o trabalho; por um lado, sentia-me bem por ter ganho o concurso, mas por outro, sentia-

*me mal por ter feito tal injustiça para com a colega e não ter respeitado a colega e a empresa*". Pelo contrário, os sujeitos que avaliaram a acção com transgressão: acentuavam a violação do direito à propriedade (*"o trabalho foi feito pela Sofia"; "o trabalho não é da Carla"*); valorizavam o mérito da autora do trabalho (*"porque o mérito foi da Sofia e não da Carla que o acabou por roubar"*); mostravam preferência pelo valor moral da propriedade e da justiça, em detrimento do benefício obtido com a acção (*"dou muito mais valor à justiça; quem comete actos impróprios, deverá ser castigado por isso"*); e/ou invocavam atributos morais, como a honestidade (*"a Carla foi desonesta com a colega"*) ou a verdade (*"mais tarde iriam perceber que a Carla não é competente"*).

Na acção de mentira, embora a avaliação de transgressão seja a categoria mais utilizada, a percentagem de sujeitos que avaliaram a acção como uma transgressão relativizada é bastante próxima. Além disso aumentaram os sujeitos que classificaram esta acção como não sendo uma transgressão (7,30%) e, assim, embora em percentagens quase iguais, são mais os sujeitos que não avaliaram esta acção como uma transgressão (51%). Os sujeitos que avaliaram a acção como não transgressão acentuaram, tal como nas situações anteriores, os ganhos da acção (*"ganhou o emprego e ajudou a família"*) ou invocando a necessidade do transgressor, *"era uma questão de necessidade"*, ou, ainda, retirando responsabilidade ao transgressor (Leonor), seja porque avaliam a sua acção como uma conduta passiva, ao invés da conduta do pai do rapaz, vista como activa, e acabam por não atribuir transgressionalidade ao testemunho falso prestado em tribunal (*"a Leonor não fez nada, o pai é que a subornou"*) seja porque invocam a ausência de consequências para os outros sujeitos, desvalorizando a consequência da acção do rapaz (*"não matou ninguém"*) ou (*"se ele tivesse feito algo grave"*). Os sujeitos que avaliaram como transgressão relativizada apresentaram uma ambivalência entre o reconhecimento objectivo do acto como transgressão e a avaliação subjectiva da necessidade da Leonor: *"porque, por um lado, tinha de ajudara família e assim conseguia; por outro lado, deixei um criminoso escapar"*. Nalguns sujeitos, a ambivalência é tão forte que chegam a utilizar argumentos e avaliações contraditórias: *"a Leonor portou-se bem, mas também se portou mal; eu sentia-me bem e mal porque, por um lado, precisaria imenso de um trabalho e teria os meus problemas resolvidos, para além de evitar que alguém fosse para a prisão. Faria com que a minha família não se desmoronasse. Mas, no entanto, sabia que estava a ser desonesto e desleal e que estaria a deixar impune um crime que o rapaz, caso não seja acusado, pode voltar a*

*cometer*”. A existência de emoções contraditórias perante a bipolaridade que caracteriza a situação, necessidade *versus* transgressão, pode ser psicologicamente compreendida; contudo, o conhecimento moral objectivo expresso na avaliação negativa da acção de permitir a impunidade do criminoso é claramente contraditado pela avaliação moral positiva atribuída ao facto de evitar que alguém, neste caso o próprio personagem criminoso, fosse para a cadeia. Os sujeitos que avaliaram a acção como transgressão, valorizaram a imoralidade intrínseca da acção (“*foi desonesta*”, “*vendeu-se*”) ou a sua consequência (“*deixou um criminoso à solta*”). Alguns sujeitos valorizaram a necessidade de cumprir princípios morais (“*a minha dignidade não se compra*”; “*sem honestidade o homem não é nada*”) independentemente das circunstâncias (“*crime é crime; apesar de não ter trabalho ela devia ter dito a verdade*”) e outros invocaram ainda a intencionalidade do acto (“*estava a ilibá-lo para ganhar um emprego*”) ou a emergência de sentimentos de culpa (“*sentiria remorsos de estar a libertar uma pessoa perigosa para a sociedade*”; “*não conseguiria viver com este peso na consciência*”).

Na acção de fraude, os sujeitos optaram maioritariamente por considerar a acção como transgressão relativizada, havendo um número considerável de sujeitos, cerca de 20%, que até a considerou como uma não transgressão. Tal como na acção de mentira, os sujeitos que não consideraram esta acção como uma transgressão estão em maioria, desta vez bastante mais acentuada (70,2%). Os sujeitos que avaliaram esta acção como não transgressão relevaram, tal como nas situações anteriores, a obtenção do benefício da acção (“*ganhou a bolsa*”) mas, também, a legitimidade social do acto (“*toda a gente faz*”; “*só não faz quem não quer*”; “*cábulas são um auxiliar*”). Alguns sujeitos consideraram a conduta aceitável pela ausência de consequências para o autor (“*como não foi apanhado*”) ou para os outros sujeitos, tal como se verificara para a acção de mentir (“*não prejudicou ninguém*”). Os sujeitos que avaliaram a acção como transgressão relativizada balançavam entre a avaliação objectiva de injustiça e o benefício obtido pelo transgressor (“*por um lado, ficaria extremamente satisfeito por ter ganho a bolsa, mas extremamente mal porque era injusto e imerecido*”) ou entre o ganho próprio e o prejuízo alheio (“*estando o meu futuro em jogo tentaria fazer tudo para que conseguisse seguir com os meus estudos; sei que é injusto para aqueles que estudaram e que só por si conseguiram*”). Tal como nesta resposta, existem outras que também defendem a ideologia de que os fins justificam os meios: “*não me sentiria mal porque ao fazer as cábulas tinha estado a estudar e, de seguida, aplicar-me-ia para merecer a bolsa. Além disso era a única hipótese de continuar a estudar*”. Alguns

sujeitos relativizam a gravidade da conduta, pela diminuição da sua qualidade de transgressão (*“usar cábulas não é grave”*, ou pela legitimação social, *“outros concorrentes também a podiam ter usado”*) ou ainda pela atribuição de uma condição especial à situação (*“é uma oportunidade que muda a vida de uma pessoa”*). Os sujeitos que avaliaram como transgressão evocaram a violação de normas (*“não deve usar cábulas”*; *“não pode fazer isso”*) ou de valores morais (*“foi desonesto”*). Alguns sujeitos manifestaram preocupação com o prejuízo dos outros (*“está a ser injusto”*; *“prejudicou os colegas”*) ou, mais excepcionalmente, com o auto-prejuízo (*“está a enganar-se a si próprio”*). Algumas respostas apoiam-se ainda em emoções morais (*“sentir-me-ia culpado”*; *“não conseguiria viver bem com esta situação”*) e outras valorizam o cumprimento de princípios morais (*“em nenhuma circunstância iria copiar num exame”*; *“não é aceitável usar cábulas em exames”*).

A transgressão de violação de compromisso foi objecto de uma avaliação semelhante à do roubo embora mais sujeitos que não a tenham avaliado como transgressão (11,3%). Foram 6 os sujeitos que avaliaram esta acção como não transgressão porque valorizavam o benefício conseguido pelo transgressor (Sérgio) e, tal como na situação de roubo, invocavam os ganhos da acção (*“agiu bem em ter arranjado uma oferta melhor”*) ou porque atribuíam responsabilidade à vítima (Vítor) por não ter garantido os pressupostos legais do negócio (*“o Vítor deveria ter feito o contrato de promessa de compra e venda”*), ou seja, desvalorizavam o valor moral do contrato assumido e apenas referiam a esfera meramente interpessoal da situação (*“como se costuma dizer, amigos, amigos, negócio à parte”*). Quase 10% dos sujeitos optaram pela categoria de transgressão relativizada porque reconheciam o carácter negativo e injusto da acção do transgressor (*“portou-se mal, de certeza poderia ter avisado o Vítor com antecedência, assim prejudicou-o na sua vida e na sua carreira”*), mas valorizavam o benefício obtido (*“por um lado arranhou uma casa mais barata”*), ou associavam a acção a uma prática social habitual e, portanto, legítima (*“é tentador e toda a gente iria escolher a casa mais barata se esta fosse do seu agrado”*), ou invocavam a inexistência de obrigação em cumprir um compromisso que não fora firmado por um contrato legal (*“como não fez o contrato tinha todo o direito de ver outras casas”*). Um bom exemplo da dupla orientação que caracteriza estes sujeitos, uma moral de conveniência, aparece na seguinte resposta: *“O Vítor manteve a sua palavra, esteve bem; o Sérgio não cumpriu e deixou o amigo em apuros. Sentia-me mal e bem, porque não tinha cumprido a minha palavra, mas ao menos arranjei uma casa*

*mais barata*”. Contudo, a grande maioria dos sujeitos avaliou a acção como transgressão tendo, mais do que valorizado a dimensão moral do contrato, referido a transgressão dos valores de verdade (“*o Sérgio não manteve a palavra*”) ou de lealdade (“*a lealdade está acima de tudo; não vale a pena trair a confiança dos nossos amigos*”). Muitos sujeitos relevam ainda uma dimensão que parece reportar mais à ética do cuidado ou ao valor moral de afiliação: “*de que vale ter dinheiro se não se tem amigos*”.

Em síntese, estes resultados evidenciam uma diferenciação na consciência moral dos sujeitos em função das acções de transgressão apresentadas verificando-se, nas acções de mentira e fraude, uma maior distribuição pelas várias categorias de avaliação, enquanto as acções de roubo e violação de compromisso suscitaram uma avaliação bastante mais homogénea.

A Tabela 33 apresenta a média da atribuição de emoções nas quatro situações de transgressão.

**Tabela 33.**  
**Médias e desvios-padrão da atribuição de emoções**

	Mín	Máx	M	DP
Roubo	3,50	7,00	6,55	,81
Mentira	,00	7,00	4,83	1,76
Fraude	,00	7,00	3,42	2,24
Violação de Compromisso	,00	7,00	6,06	1,35

Mín – Valor Mínimo; Máx – Valor Máximo; M – Média; Dp – Desvio-padrão

Os sujeitos, com excepção da acção de roubo onde apenas utilizaram metade da escala de atribuição de emoções, forneceram respostas que abrangem todo o espectro da escala de 7 pontos.

Porém, tal como na avaliação da consciência moral, fizeram atribuições emocionais distintas para os diferentes tipos de transgressão: as acções de roubo e de violação de compromisso foram alvo de emoções bastante negativas; mas, as acções de mentira e, particularmente, de fraude induziram emoções bastante menos negativas. A média de emoção atribuída à acção de fraude é a única que se situa abaixo do ponto médio da escala e, por isso, podemos dizer que tende mais para uma emoção positiva do que negativa. Estes resultados mostram portanto que, também na atribuição de emoções, os sujeitos fazem uma distinção entre os vários tipos de transgressão, mostrando um sentimento mais negativo perante o roubo e a violação de compromisso e menos negativo perante a mentira e a fraude.

### *Estatutos de Identidade, Identidade Moral e Integridade*

A Tabela 34 apresenta a média dos resultados obtidos nos quatro estatutos de identidade, difusão, forclusão, moratória e identidade realizada, na identidade moral e na integridade.

**Tabela 34.**

**Médias e desvios-padrão dos estatutos de identidade, da identidade moral e da integridade**

	Mín	Máx	M	DP
Difusão	1,22	4,89	3,00	,79
Forclusão	1,00	4,45	2,35	,70
Moratória	1,40	4,90	3,01	,76
Identidade Realizada	1,50	5,40	3,74	,74
Identidade Moral	1,82	7,00	5,82	,75
Integridade	3,17	6,92	4,99	,79

Mín – Valor Mínimo; Máx – Valor Máximo; M – Média; Dp – Desvio-padrão

Os sujeitos apresentaram valores similares e abaixo do ponto médio da escala nos vários factores de identidade, com excepção da identidade realizada onde a média está algo acima daquele valor de referência. Contudo, apresentaram valores mais altos para a integridade e, principalmente, para a identidade moral.

### **C. Análise das diferenças individuais na variável dependente**

*Hipótese 1 – Existem diferenças individuais na consciência moral e na atribuição de emoções.*

Para testar esta hipótese, relativamente à consciência moral, utilizámos o teste de *Friedman* para comparar grupos emparelhados em variáveis de medida ordinal. Foram verificadas diferenças estatisticamente significativas na consciência moral expressa pelos sujeitos nas várias acções de transgressão ( $\chi^2=410,730$ ;  $p=0,000$ ). As transgressões de roubo (3,12) e de violação de compromisso ( $M=2,96$ ) têm uma média das ordens mais alta do que as transgressões de mentira (2,20) e fraude (1,72).

A análise das diferenças na atribuição de emoções foi realizada com recurso a um teste comparativo para amostras emparelhadas em variáveis de medida intervalar, GLM para medidas repetidas. Uma vez que não se verificou o pressuposto de esfericidade através do teste de Mauchly ( $p=0,000$ ), foi utilizado o factor épsilon de Huynh-Feldt, mais adequado para amostras de grande dimensão (Marôco, 2000). O resultado obtido mostrou que existem diferenças estatisticamente significativas

relacionadas com os sujeitos na atribuição emocional nas várias transgressões ( $F=301,062$ ;  $p=0,000$ ].

Os resultados descritivos já apresentados mostram que nas transgressões de roubo e violação de compromisso os sujeitos expressam emoções mais negativas e nas transgressões de mentira e fraude expressam emoções menos negativas eventualmente porque a classificação que fazem das transgressões apresentadas varia inter-sujeitos e inter-transgressões.

Ora, estes resultados confirmaram a hipótese que existem diferenças individuais na consciência moral e na atribuição de emoções relativas a diferentes actos de transgressão.

#### D. Análise da associação entre a consciência moral e a atribuição de emoções

*Hipótese 2 – Existem diferenças na atribuição emocional, mais positiva ou negativa, em função do tipo de consciência moral, não transgressão, transgressão relativizada e transgressão.*

Para testar esta hipótese analisámos a existência de diferenças na atribuição de emoções, em cada uma das transgressões, em função da consciência moral (tabela 35). A análise foi efectuada com recurso ao teste ANOVA *one-way* porque pretendíamos avaliar a diferença numa variável com mais de dois grupos independentes.

**Tabela 35.**

**Diferenças na atribuição de emoções em função da consciência moral**

	NT		TR		T		F
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
R	3,50	,00	3,90	1,85	6,64	,64	<b>97,574***</b>
M	2,02	1,42	3,73	1,10	6,22	,88	<b>294,566***</b>
F	,81	1,02	2,94	1,30	6,01	1,17	<b>365,320***</b>
VC	1,17	1,81	3,74	,43	6,41	,86	<b>222,432***</b>

R - Roubo; M - Mentira; F - Fraude; VC - Violação de compromisso; NT - Não Transgressão; TR - Transgressão Relativizada;

T - Transgressão. M - Média; Dp - Desvio-padrão.

\*\*\* $p \leq 0,001$

Foram verificadas diferenças estatisticamente significativas em todas as condições testadas. Na análise *post-hoc* utilizámos o teste Games-Howell em função da inexistência de homogeneidade de variância na amostra que foi verificada em todas as condições. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre todos os grupos, em todas as transgressões.



Os resultados descritivos mostram que a categoria transgressão, em todas as acções, está relacionada com a atribuição emocional mais alta, ou seja, de tendência negativa e a categoria não transgressão, também em todas as acções, está relacionada com uma atribuição emocional mais baixa, ou seja, de tendência mais positiva.

Estes resultados confirmam a hipótese 2 que afirmava a existência de associação entre a consciência moral e a atribuição de emoções.

### E. Análise de um Modelo Preditor da Motivação para a Acção Moral

Antes de testarmos a capacidade preditora do modelo descrito no início deste capítulo, analisámos a existência de diferenças, com o género, das variáveis dependentes e independentes, com o objectivo de avaliar a necessidade de se considerar o género nas análises posteriores. Para avaliar as diferenças na consciência moral, pela natureza nominal da medida, utilizámos o teste de *Qui-quadrado* (tabela 36) e para avaliar as diferenças na atribuição de emoções (tabela 37), pela natureza intervalar da medida, utilizámos o teste de t de *Student* para comparar dois grupos independentes.

**Tabela 36.**

**Diferenças na consciência moral (%) com o género**

	M			F			$\chi^2$
	NT	TR	T	NT	TR	T	
R	1,9	3,7	94,4	0	2,1	97,9	3,954
M	9,3	51,9	38,9	6,2	39,2	54,6	<b>7,046*</b>
F	33,3	37,0	29,6	13,4	56,7	29,9	<b>18,288***</b>
VC	3,7	11,1	85,2	1,0	8,2	90,7	3,325

R - Roubo; M - Mentira; F - Fraude; VC - Violação de compromisso; M- Masculino; F - Feminino; NT - Não Transgressão; TR - Transgressão Relativizada; T - Transgressão.

\*p≤,05; \*\*\*p≤,001

Nas transgressões de mentira e fraude, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na consciência moral. As mulheres utilizam mais a categoria de transgressão do que os homens para avaliarem as diversas situações e estes utilizam mais as categorias de não transgressão e de transgressão relativizada do que as mulheres; a única excepção a este padrão foi encontrada nas respostas de transgressão relativizada na acção de fraude onde as mulheres apresentaram um valor mais alto. As mulheres evidenciaram uma consciência moral mais forte que os homens.

**Tabela 37.**  
**Diferenças na atribuição de emoções com o género**

	M		F		t
	M	Dp	M	Dp	
R	6,40	,93	6,66	,72	- <b>2,294*</b>
M	4,51	1,83	5,00	1,71	- <b>2,253*</b>
F	3,14	2,37	3,57	2,14	- 1,564
VC	5,90	1,67	6,14	1,12	- 1,359

R - Roubo; M - Mentira; F - Fraude; VC - Violação de compromisso; M- Masculino; F - Feminino

\* $p \leq .05$ ;

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na atribuição emocional nas acções de roubo e mentira. Porém, em todas as transgressões as mulheres apresentaram atribuições emocionais mais negativas do que os homens, evidenciando assim motivação moral mais alta.

Para analisarmos as diferenças nas variáveis de identidade, identidade moral e integridade (tabela 38), pela natureza intervalar das medidas, utilizámos o teste t de *Student* para comparar dois grupos independentes.

**Tabela 38.**  
**Diferenças nos estatutos de identidade, identidade moral e integridade com o género**

	M		F		t
	M	Dp	M	Dp	
DIF	3,07	,89	2,97	,73	,955
FOR	2,46	,73	2,29	,68	<b>2,054*</b>
MOR	2,97	,80	3,03	,73	- ,701
REA	3,59	,74	3,82	,74	- <b>2,616**</b>
IM	5,71	,81	5,88	,71	- 1,859
ITG	4,99	,82	4,99	,78	,007

DIF - Difusão; FOR - Forclusão; MOR - Moratória; REA - Identidade Realizada; M- Masculino; F - Feminino

\* $p \leq .05$ ;

Apenas foram verificadas diferenças estatisticamente significativas na forclusão e na identidade realizada.

Assim sendo, nas acções de mentira e fraude, para a consciência moral, e de roubo e mentira, para a atribuição de emoções, em função das diferenças verificadas, iremos realizar as análises relativas à capacidade explicativa do modelo (estatutos de identidade, identidade moral e integridade) tendo em conta a variável género. Nas acções relacionadas com a medida de motivação para a acção moral em que não foram encontradas diferenças para o género, uma vez que apenas a forclusão e a identidade

realizada apresentaram diferenças para esta variável, optámos por realizar as análises para a amostra total.

*Hipótese 3. Os estatutos de identidade, a identidade moral e a integridade são preditores da motivação moral avaliada pela consciência moral e pela atribuição de emoções.*

#### *Predição da Consciência Moral.*

Uma vez que esta variável dependente é discreta e tem mais de duas categorias, não foi possível utilizar a técnica estatística da regressão, a mais adequada para avaliar a predição. Optámos então pela técnica de Análise Discriminante, porque permite a identificação das variáveis independentes de medida intervalar que melhor diferenciam dois ou mais grupos de indivíduos mutuamente exclusivos de uma variável dependente categórica; esta técnica estatística permite, ainda, a utilização dessas variáveis independentes para criar uma função discriminante que represente, de forma parcimoniosa, as diferenças entre os grupos (Marôco, 2010).

A análise da confirmação das diferenças obtidas entre três grupos que categorizaram cada uma das situações propostas como não transgressão, transgressão relativizada ou transgressão foi portanto efectuada através de uma análise discriminante, tendo-se utilizado como variável dependente a consciência moral e como variáveis independentes os estatutos de identidade, a identidade moral e a integridade. Apresentamos, em seguida, os resultados obtidos para cada uma das quatro transgressões, roubo, violação de compromisso, mentira, fraude.

#### ***Transgressão por Roubo***

Foram inicialmente encontradas duas funções discriminantes que não apresentaram significância estatística: para a primeira função [ $\lambda$  Wilks=0,954;  $\chi^2(12)=12,876$ ;  $p=0,378$ ], para a segunda função, [ $\lambda$  Wilks=0,994;  $\chi^2(5)=1,715$ ;  $p=0,887$ ]. Os valores do *Lambda de Wilks* nas duas funções estão ambos próximos da unidade, ou seja, próximo do valor que reflecte a ausência de diferenças entre grupos (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1998). A primeira função contribuiu com 86,9% para o total da variância entre os grupos, sendo a que tem um maior poder de discriminação. A segunda função explicou 13,1% da variância intergrupar.

Uma vez que não foram encontradas funções discriminantes, optámos por analisar quais as variáveis que, consideradas individualmente, foram significativas para a diferenciação entre os grupos. A análise do rácio F permitiu verificar que apenas a integridade é significativa na diferenciação entre os grupos de consciência moral na transgressão do roubo [ $\lambda$  Wilks=0,978;  $F(2,299)=3,317$ ;  $p=0,038$ ]. As médias da variável integridade variaram entre 4,000 para os sujeitos que utilizaram a categoria de não transgressão, 4,48 para os que classificaram a situação como transgressão relativizada e 5,01 para os que optaram pela classificação de transgressão, ou seja, os sujeitos de integridade mais alta utilizaram a categoria transgressão e os de integridade mais baixa utilizaram a categoria não transgressão.

### ***Transgressão por Mentira (Masculinus)***

Foram inicialmente encontradas duas funções discriminantes mas apenas a primeira foi estatisticamente significativa: para a primeira função, [ $\lambda$  Wilks=0,818;  $\chi^2(12)=20,635$ ;  $p=0,059$ ], para a segunda função, [ $\lambda$  Wilks=0,954;  $\chi^2(5)=4,820$ ;  $p=0,438$ ]. Assim, após a remoção da primeira função, constatámos que a segunda função deixa de ser significativa reflectindo um baixo poder discriminativo. A primeira função contribuiu com 77,6% para o total da variância entre os grupos e a segunda função explicou 22,4% da variância intergrupar.

As coordenadas dos centróides dos três grupos para as duas funções encontram-se representados na Tabela 39.

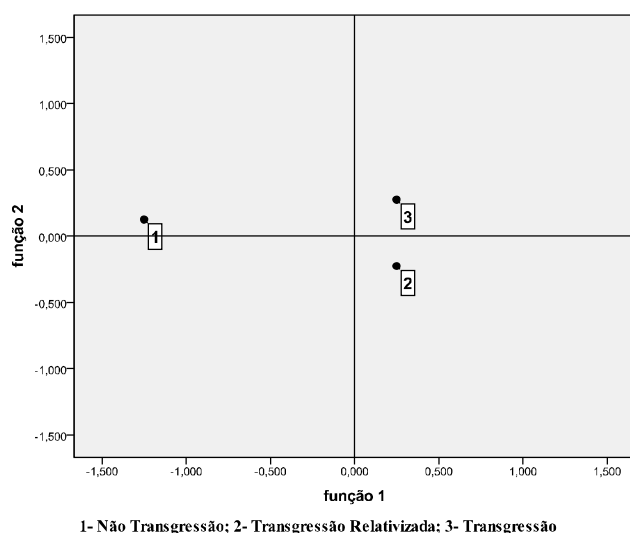
**Tabela 39.**  
**Coordenadas dos Centróides dos grupos para as suas funções discriminantes**

	Função 1	Função 2
Não Transgressão	-1,22	0,17
Transgressão Relativizada	0,03	-0,21
Transgressão	-0,26	0,24

A partir destas coordenadas foi elaborado um gráfico que representa os três grupos (não transgressão, transgressão relativizada e transgressão) pelos seus centróides no espaço das funções discriminantes.

**Figura 3.**

**Distribuição gráfica das coordenadas dos centróides para as duas funções discriminantes**



A representação gráfica, das duas funções, mostra a discriminação dos três grupos. O grupo da não transgressão ficou representado do lado negativo pela primeira função e do lado positivo pela segunda função, o grupo da transgressão relativizada ficou representado do lado positivo pela primeira função e do lado negativo pela segunda função e, finalmente, o grupo da transgressão ficou representado do lado positivo por ambas as funções.

A primeira função discrimina claramente o grupo de não transgressão dos outros dois grupos, a transgressão relativizada e a transgressão que são discriminados na segunda função.

Com o objectivo de definir cada função a partir da contribuição das variáveis, analisou-se a correlação entre os valores de cada variável explicativa com a função discriminante através de uma matriz. A descrição de cada uma das funções a partir das variáveis, ordenadas pela amplitude das correlações com as duas funções discriminantes encontra-se na Tabela 40.

**Tabela 40.**

**Variáveis ordenadas pela amplitude da correlação com as funções**

Variáveis	Função	
	1	2
Identidade Realizada	<b>,84*</b>	-,30
Identidade Moral	<b>,45*</b>	,36
Forclusão	<b>,21*</b>	-,02
Difusão	-,15	<b>,70*</b>
Integridade	,42	<b>,64*</b>
Moratória	-,06	<b>,07*</b>

Verificou-se que as variáveis com maior peso na discriminação da primeira função foram a identidade realizada e a identidade moral. Na segunda função, as variáveis com maior peso são a difusão e a integridade.

Assim, podemos verificar que a identidade realizada e a identidade moral diferenciaram o grupo de não transgressão dos grupos de transgressão relativizada e transgressão e que a difusão e a integridade diferenciaram estes dois grupos entre si.

A análise da capacidade de classificação das funções discriminantes está representada na Tabela 41.

**Tabela 41.**

**Discriminação entre Não Transgressão, Transgressão Relativizada e Transgressão**

Grupo Actual	nº de casos	Grupo Predito					
		NT		TR		T	
		N	%	N	%	N	%
NT	10	10	100,0	0	0,0	0	0,0
TR	56	10	17,9	32	57,1	14	25,0
T	42	12	28,6	14	33,3	16	38,1

NT – Não Transgressão; TR – Transgressão Relativizada; T – Transgressão  
Nº de participantes correctamente classificados – 53,7%

A análise revelou que 100% dos indivíduos que utilizaram a categoria de não transgressão, 57,1% de transgressão relativizada e 38,1% de transgressão foram classificados correctamente.

***Transgressão por Mentira (Femininos)***

Foram inicialmente encontradas duas funções discriminantes, mas apenas a primeira apresentou significância estatística: para a primeira função, [ $\lambda$  Wilks=0,808;  $\chi^2(12)=40,102$ ;  $p=0,000$ ], para a segunda função, [ $\lambda$  Wilks=0,966;  $\chi^2(5)=6,455$ ;

$p=0,264$ ]. Assim, após a remoção da primeira função, constatámos que a segunda função deixa de ser significativa reflectindo um baixo poder discriminativo. A primeira função contribuiu com 84,9% para o total da variância entre os grupos e a segunda função explicou 15,1% da variância intergrupal.

As coordenadas dos centróides dos três grupos para as duas funções encontram-se representados na tabela 42.

**Tabela 42.**

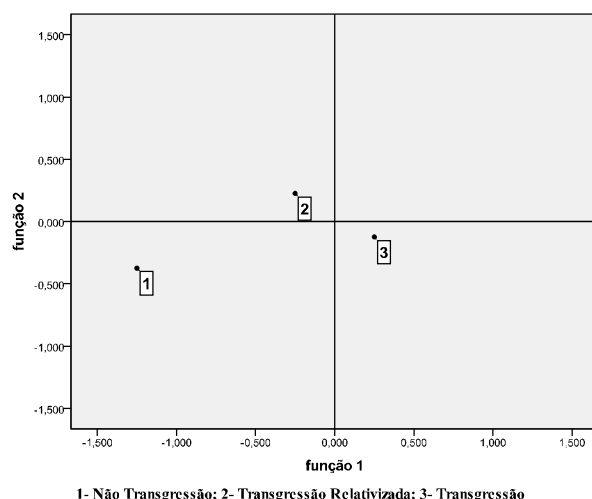
**Coordenadas dos Centróides dos grupos para as suas funções discriminantes**

	Função 1	Função 2
Não Transgressão	-1,22	0,17
Transgressão Relativizada	0,03	-0,21
Transgressão	-0,26	0,24

A partir destas coordenadas foi elaborado um gráfico que representa os três grupos (não transgressão, transgressão relativizada e transgressão) pelos seus centróides no espaço das funções discriminantes.

**Figura 4.**

**Distribuição gráfica das coordenadas dos centróides para as duas funções discriminantes**



A representação gráfica, das duas funções, mostra a discriminação dos três grupos. O grupo da não transgressão ficou representado do lado negativo pelas duas funções, o grupo da transgressão relativizada ficou representado do lado negativo pela

primeira função e do lado positivo pela segunda função e, finalmente, o grupo da transgressão ficou representado do lado positivo pela primeira função e do lado negativo pela segunda função.

A primeira função discrimina o grupo de transgressão dos grupos de transgressão relativizada e não transgressão, e a segunda função ajuda a discriminar os grupos de transgressão relativizada e não transgressão.

Com o objectivo de definir cada função a partir da contribuição das variáveis, analisou-se a correlação entre os valores de cada variável explicativa com a função discriminante através de uma matriz. A descrição de cada uma das funções a partir das variáveis, ordenadas pela amplitude das correlações com as duas funções discriminantes encontra-se na Tabela 43.

**Tabela 43.**  
**Variáveis ordenadas pela amplitude da correlação com as funções**

Variáveis	Função	
	1	2
Moratória	,71*	,13
Integridade	,56*	,29
Identidade Realizada	,13*	,09
Difusão	-,02	,59*
Forclusão	,36	-,40*
Identidade Moral	,07	,38*

Verificou-se que as variáveis com maior peso na discriminação da primeira função foram a moratória e a integridade. Na segunda função, as variáveis com maior peso são a difusão e a forclusão, esta inversamente associada.

Assim, podemos verificar que a moratória e a integridade diferenciaram o grupo de transgressão dos grupos de não transgressão e transgressão relativizada, e que a difusão e a forclusão, esta de forma inversa, diferenciaram o grupo de transgressão relativizada do grupo de não transgressão.

A análise da capacidade de classificação das funções discriminantes está representada na Tabela 44.



**Tabela 44.**  
**Discriminação entre Não Transgressão, Transgressão Relativizada e Transgressão**

Grupo Actual	nº de casos	Grupo Predito					
		NT		TR		T	
		N	%	N	%	N	%
NT	12	8	66,7	2	16,7	2	16,7
TR	76	20	26,3	32	42,1	24	31,6
T	106	20	18,9	32	30,2	54	50,9

NT – Não Transgressão; TR – Transgressão Relativizada; T – Transgressão  
Nº de participantes correctamente classificados – 48,5%

A análise da capacidade de classificação das funções discriminantes revelou que, 66,7% dos indivíduos que utilizaram a categoria de não transgressão, 42,1% de transgressão relativizada e 50,9% de transgressão foram classificados correctamente.

### ***Transgressão por Fraude (Masculinus)***

Foram inicialmente encontradas duas funções discriminantes estatisticamente significativas: para a primeira função, [ $\lambda$  Wilks=0,662;  $\chi^2(12)=42,208$ ;  $p=0,000$ ], para a segunda função, [ $\lambda$  Wilks=0,847;  $\chi^2(5)=17,018$ ;  $p=0,004$ ]. Assim, após a remoção da primeira função, constatámos que a segunda função continua a ser significativa o que é confirmado pelo seu poder discriminativo pois explicou 39,3% da variância entre os grupos, enquanto a primeira função contribuiu com 60,7% para o total da variância intergrupala.

As coordenadas dos centróides dos três grupos para as duas funções encontram-se representados na Tabela 45.

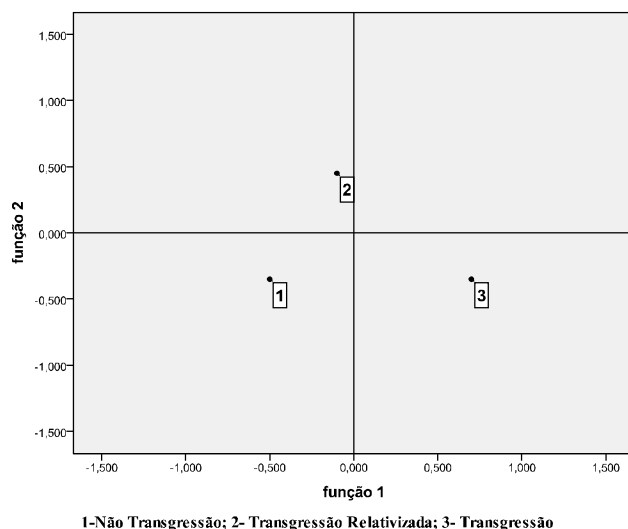
**Tabela 45.**  
**Coordenadas dos Centróides dos grupos para as suas funções discriminantes**

	Função 1	Função 2
Não Transgressão	-,57	-,37
Transgressão Relativizada	-,07	,54
Transgressão	,73	-,26

A partir destas coordenadas foi elaborado um gráfico que representa os três grupos (não transgressão, transgressão relativizada e transgressão) pelos seus centróides no espaço das funções discriminantes.

**Figura 5.**

**Distribuição gráfica das coordenadas dos centróides para as duas funções discriminantes**



A representação gráfica, das duas funções, mostra a discriminação dos três grupos. O grupo da não transgressão ficou representado do lado negativo pelas duas funções, o grupo da transgressão relativizada ficou representado do lado negativo pela primeira função e do lado positivo pela segunda função e, finalmente, o grupo da transgressão ficou representado do lado positivo pela primeira função e do lado negativo pela segunda função.

A primeira função discrimina o grupo de transgressão dos grupos de não transgressão e transgressão relativizada e a segunda função discrimina os grupos de não transgressão e transgressão relativizada.

Com o objectivo de definir cada função a partir da contribuição das variáveis, analisou-se a correlação entre os valores de cada variável explicativa com a função discriminante através de uma matriz. A descrição de cada uma das funções a partir das variáveis, ordenadas pela amplitude das correlações com as duas funções discriminantes, encontra-se na Tabela 46.

**Tabela 46.**

**Variáveis ordenadas pela amplitude da correlação com as funções**

Variáveis	Função	
	1	2
Integridade	,63*	-,06
Forclusão	-,45*	-,28
Moratória	,38*	,22
Identidade Moral	,09	-,59*
Difusão	,13	,52*
Identidade Realizada	,07	,33*

Verificou-se que as variáveis com maior peso na discriminação da primeira função foram a integridade e a forclusão, esta inversamente associada. Na segunda função, as variáveis com mais peso foram a identidade moral, inversamente associada, e a difusão.

Assim, podemos verificar que a integridade e a forclusão, mas esta em sentido inverso, diferenciaram o grupo transgressão dos grupos não transgressão e transgressão relativizada e que a identidade moral, em sentido inverso, e a difusão diferenciaram os grupos de transgressão relativizada e de não transgressão.

A análise da capacidade de classificação das funções discriminantes está representada na Tabela 47.

**Tabela 47.**

**Discriminação entre Não Transgressão, Transgressão Relativizada e Transgressão**

Grupo Actual	nº de casos	Grupo Predito					
		NT		TR		T	
		N	%	N	%	N	%
NT	36	22	61,1	12	33,3	2	5,6
TR	40	6	15,0	26	65,0	6	20,0
T	32	6	18,8	6	18,8	20	62,5

NT – Não Transgressão; TR – Transgressão Relativizada; T – Transgressão

Nº de participantes correctamente classificados – 63%

A análise da capacidade de classificação das funções discriminantes revelou que 61,1% dos indivíduos que utilizaram a categoria de não transgressão, 65,0% de transgressão relativizada e 62,5% de transgressão foram classificados correctamente.

### ***Transgressão por Fraude (Femininos)***

Foram inicialmente encontradas duas funções discriminantes, mas apenas a primeira foi estatisticamente significativa: para a primeira função, [ $\lambda$  Wilks=0,770;  $\chi^2(12)=49,159$ ;  $p=0,000$ ], para a segunda função, [ $\lambda$  Wilks=0,961;  $\chi^2(5)=7,460$ ;  $p=0,189$ ]. Assim, após a remoção da primeira função, constatámos que a segunda função já não apresentou significância. A primeira função explicou 86% da variância entre os grupos e a segunda função contribuiu com 34% para o total da variância intergrupar.

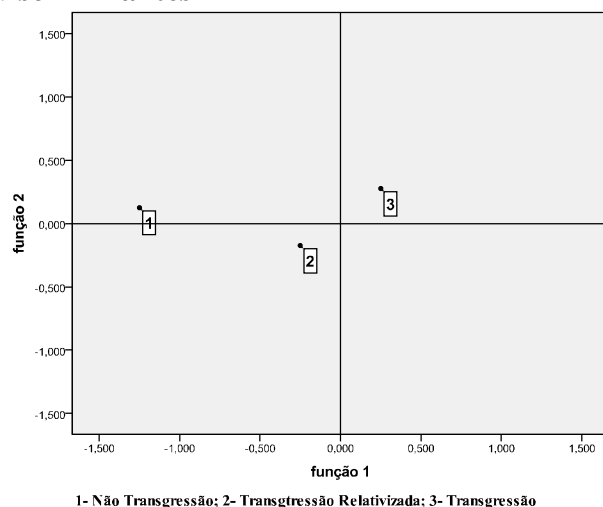
As coordenadas dos centróides dos três grupos para as duas funções encontram-se representados na tabela 48.

**Tabela 48.**  
**Coordenadas dos Centróides dos grupos para as suas funções discriminantes**

	Função 1	Função 2
Não Transgressão	-1,18	,17
Transgressão Relativizada	,05	-,17
Transgressão	,43	,25

A partir destas coordenadas foi elaborado um gráfico que representa os três grupos (não transgressão, transgressão relativizada e transgressão) pelos seus centróides no espaço das funções discriminantes.

**Figura 6.**  
**Distribuição gráfica das coordenadas dos centróides para as duas funções discriminantes**



A representação gráfica, das duas funções, mostra a discriminação dos três grupos. O grupo de não transgressão ficou representado do lado negativo pela primeira função e do lado positivo pela segunda função, o grupo da transgressão relativizada ficou representado do lado positivo pela função 1 e do lado negativo pela função 2 e, finalmente, o grupo da transgressão ficou representado do lado positivo por ambas as funções.

A primeira função discrimina o grupo de transgressão dos grupos de não transgressão e transgressão relativizada e a segunda função discrimina os grupos de não transgressão e transgressão relativizada.

Com o objectivo de definir cada função a partir da contribuição das variáveis, analisou-se a correlação entre os valores de cada variável explicativa com a função discriminante através de uma matriz. A descrição de cada uma das funções a partir das variáveis, ordenadas pela amplitude das correlações com as duas funções discriminantes, encontra-se na Tabela 49.

**Tabela 49.**

**Variáveis ordenadas pela amplitude da correlação com as funções**

Variáveis	Função	
	1	2
Integridade	,66*	-,07
Identidade Moral	,66*	-,21
Difusão	-,50*	,21
Forclusão	,04	,80*
Identidade Realizada	,06	,75*
Moratória	,21	,36*

Verificou-se que as variáveis com maior peso na discriminação da primeira função foram a integridade, a identidade moral e a difusão, esta com associação inversa. Na segunda função, as variáveis com mais peso foram a forclusão e a identidade realizada.

Assim, podemos verificar que a integridade, a identidade moral e a difusão, mas esta em sentido inverso, diferenciaram o grupo transgressão dos grupos de não transgressão e transgressão relativizada, e que a forclusão e a identidade realizada diferenciaram a transgressão relativizada da não transgressão.

A análise da capacidade de classificação das funções discriminantes está representada na Tabela 50.

**Tabela 50.**

**Discriminação entre Não Transgressão, Transgressão Relativizada e Transgressão**

Grupo Actual	nº de casos	Grupo Predito					
		NT		TR		T	
		N	%	N	%	N	%
NT	26	22	84,6	2	7,7	2	7,7
TR	110	24	21,8	48	43,6	38	34,5
T	58	12	20,7	12	20,7	34	58,6

NT – Não Transgressão; TR – Transgressão Relativizada; T – Transgressão

Nº de participantes correctamente classificados – 53,6%

A análise da capacidade de classificação das funções discriminantes revelou que 84,6% dos indivíduos que utilizaram a categoria de não transgressão, 43,6% de transgressão relativizada e 58,6% de transgressão foram classificados correctamente.

***Transgressão por Violação de Compromisso***

Foram inicialmente encontradas duas funções discriminantes, mas apenas a primeira estatisticamente significativa: para a primeira função, [ $\lambda$  Wilks=0,931;  $\chi^2(12)=21,130$ ;  $p=0,049$ ], para a segunda função, [ $\lambda$  Wilks=0,976;  $\chi^2(5)=7,328$ ;  $p=0,197$ ]. Assim, após a remoção da primeira função, constatámos que a segunda função deixa de ser significativa, reflectindo um baixo poder discriminativo. A primeira função contribuiu com 65,4% para o total da variância entre os grupos e a segunda função explicou 33,4% da variância intergrupar.

As coordenadas dos centróides dos três grupos para as duas funções discriminantes encontram-se representados na Tabela 51.

**Tabela 51.**

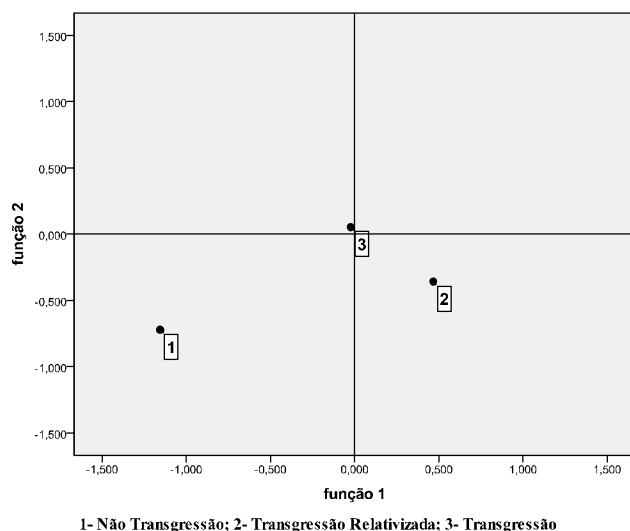
**Coordenadas dos Centróides dos grupos para as suas funções discriminantes**

	Função 1	Função 2
Não Transgressão	-1,16	-0,47
Transgressão Relativizada	0,47	0,40
Transgressão	-0,02	-0,01

A partir destas coordenadas foi elaborado um gráfico que representa os três grupos (não transgressão, transgressão relativizada e transgressão) pelos seus centróides no espaço das funções discriminantes.

**Figura 7.**

**Distribuição gráfica das coordenadas dos centróides para as duas funções discriminantes**



A representação gráfica das duas funções mostra a discriminação dos três grupos. O grupo da não transgressão ficou representado do lado negativo por ambas as funções, enquanto o grupo da transgressão relativizada ficou representado do lado positivo pela primeira função e do lado negativo pela segunda função. Finalmente o grupo da transgressão ficou representado do lado negativo pela primeira função e do lado positivo pela segunda função.

A primeira função discrimina os sujeitos do grupo de transgressão relativizada dos indivíduos que avaliaram a situação como não transgressão e transgressão, se bem que o centróide da categoria transgressão fique situado praticamente em cima do ponto de intersecção entre os dois eixos ortogonais. Deste modo, podemos afirmar que a primeira função separa claramente os sujeitos de transgressão relativizada e não transgressão. A segunda função permite discriminar os sujeitos de transgressão dos sujeitos que avaliaram como não transgressão e transgressão relativizada.

Com o objectivo de definir cada função a partir da contribuição das variáveis, analisou-se a correlação entre os valores de cada variável explicativa com a função discriminante através de uma matriz. A descrição de cada uma das funções a partir das variáveis, ordenadas pela amplitude das correlações com as duas funções discriminantes encontra-se na Tabela 52.

**Tabela 52.**

**Variáveis ordenadas pela amplitude da correlação com as funções**

Variáveis	Função	
	1	2
Difusão	-,51*	,03
Forclusão	,49*	-,39
Integridade	,30*	,07
Identidade Realizada	-,27*	,12
Identidade Moral	,23*	,02
Moratória	,27	,76*

Para a identificação das variáveis que têm mais poder discriminativo, utilizámos, em todas as análises deste tipo, o critério mínimo de ,40 para o valor de associação ao factor. Verificou-se que as variáveis com maior peso na discriminação da primeira função foram a difusão e a forclusão. Contudo, a difusão apresentou uma associação inversa com a primeira função. Na segunda função a única variável com peso significativo é a moratória.

Assim, podemos verificar que e a difusão, em sentido inverso, e a forclusão são as principais variáveis que distinguem a transgressão relativizada da não transgressão e da transgressão. A diferenciação entre o grupo de transgressão e os grupos de não transgressão e transgressão relativizada foi produzida pela moratória.

A análise da capacidade de classificação das funções discriminantes está representada na Tabela 53.

**Tabela 53.**

**Discriminação entre Não Transgressão, Transgressão Relativizada e Transgressão**

		Grupo Predito					
Grupo Actual	nº de casos	NT		TR		T	
		N	%	N	%	N	%
NT	6	4	66,7	0	0,0	2	33,3
TR	28	2	7,1	18	64,3	8	28,6
T	268	68	25,4	74	27,6	126	47,0

NT – Não Transgressão; TR – Transgressão Relativizada; T – Transgressão  
Nº de participantes correctamente classificados – 49,0%

A análise da capacidade de classificação das funções discriminantes revelou que, 66,7% dos indivíduos que utilizaram a categoria de não transgressão, 64,3% de transgressão relativizada e 47% de transgressão foram classificados correctamente.



### *Predição da Atribuição de Emoções*

Na predição da atribuição de emoções (tabela 54), tendo em consideração a escala intervalar desta medida, utilizámos o teste de Regressão Linear, método *stepwise*, porque é o mais indicado para avaliar a capacidade preditiva de uma ou várias variáveis independentes intervalares relativamente a outra variável dependente intervalar (Marôco, 2010).

**Tabela 54.**

**Variáveis preditoras da atribuição de emoções nas várias transgressões**

VD	Passos	VI	R <sup>2</sup> ajustado	β	t
Roubo (Masculinos)	1	ITG	,044	,230	<b>2,430*</b>
Roubo (Femininos)	1	ITG	,056	,246	<b>3,521***</b>
Mentira (Masculinos)	3	ITG	,067	,253	<b>2,836**</b>
		IM	,116	,227	<b>2,539*</b>
		FOR	,155	,217	<b>2,437*</b>
Mentira (Femininos)	3	MOR	,083	,257	<b>3,764***</b>
		ITG	,116	,186	<b>2,792**</b>
		FOR	,140	,174	<b>2,550*</b>
Fraude	1	ITG	,073	,276	<b>4,969***</b>
Violação de Compromisso	1	MOR	,015	,134	<b>2,350*</b>

ITG – Integridade; IM – Identidade Moral; For – Forclusão; MOR – Moratória.

\*p≤,05; \*\*p≤,01; \*\*\*p≤,001

Para a transgressão por roubo, nos sujeitos masculinos, os resultados mostram que apenas a integridade tem capacidade preditora explicando 4,4% da variância do modelo. Nos sujeitos femininos, a integridade é igualmente a variável preditora e explicou 5,6% da variância do modelo. Para a transgressão por mentira, nos sujeitos masculinos, foram encontradas 3 variáveis preditoras que explicaram 15,5% da variância do modelo; a integridade foi a primeira variável independente encontrada, explicando 6,7% da variância, seguida da identidade moral que explicou 4,9% da variância e da forclusão que explicou 3,9% da variância. Nos sujeitos femininos, foram igualmente encontradas 3 variáveis preditoras que explicaram 14% da variância do modelo; a moratória foi a primeira variável independente encontrada, explicando 8,3% da variância, seguida da integridade que explicou 3,3% da variância e da forclusão que explicou 2,4% da variância. Para a transgressão por fraude, os resultados mostram que apenas a integridade tem capacidade preditora explicando 7,3% da variância do modelo. Finalmente, para a transgressão por violação de compromisso, os resultados mostram

que apenas a moratória tem capacidade preditora explicando 1,5% da variância do modelo.

Em síntese, a integridade aparece como variável preditora de todas as transgressões com excepção da violação de compromisso. Nas acções de roubo, tanto em sujeitos masculinos como femininos, e de fraude, até é a única variável explicativa da atribuição de emoções. Na acção de mentira integra ainda um modelo com 3 variáveis preditoras, sendo a variável mais explicativa em sujeitos masculinos e a segunda mais explicativa em sujeitos femininos. Deste modo, a integridade constitui a variável mais importante na predição da motivação moral avaliada pela atribuição de emoções.

A forclusão apresentou qualidade preditora na acção de mentira, tanto em sujeitos masculinos como femininos, embora em ambas apareça como a terceira variável mais explicativa de modelos com três variáveis preditoras. A moratória, na acção de mentira, em sujeitos femininos, foi a primeira de três variáveis explicativas e na acção de violação de compromisso foi a única variável explicativa.

A identidade moral apareceu apenas na transgressão por mentira em sujeitos masculinos, como a segunda variável mais importante das três que predizeram a atribuição de emoções.

A discussão dos resultados obtidos neste estudo será feita em conjunto com a dos resultados do estudo seguinte uma vez que as análises dos dois estudos são idênticas.

## **Estudo 8. Análise do modelo preditor da motivação moral em jovens adultos de uma população de risco psicossocial.**

Neste estudo testámos o modelo anteriormente apresentado e avaliado no estudo 7 com uma amostra caracterizada pelo risco psicossocial relacionado com o défice sócio-económico e familiar dos ambientes de socialização dos indivíduos que a integravam. Foram testadas as mesmas hipóteses e utilizadas as mesmas medidas do estudo anterior.

### **Método**

#### *Participantes*

Participaram 174 sujeitos, estudantes finalistas de cursos profissionais de uma escola do concelho de Lisboa frequentada por alunos provenientes de ambientes sociais

caracterizados pelo stress socio-económico e familiar, e até, em bastantes casos, que já tinham participado em actos ilegais relacionados com furto, vandalismo, tráfico de drogas, e agressões. Os sujeitos tinham idades compreendidas entre 18 e 22 anos ( $M=18,98$ ;  $Dp=1,075$ ), 104 masculinos (59,8%) e 70 femininos (40,2%).

### *Medidas*

O protocolo de avaliação foi constituído pela Prova de Motivação para a Acção Moral (PMAM, Ferreira), a Escala de Identidade Moral (EIM, Ferreira), a Escala de Integridade (EI, Ferreira), a versão portuguesa da Extended Objective Measure of Ego Identity Status (EOM-EIS2, Mena Matos & Costa, 1998) e por uma forma reduzida da escala de desejabilidade social MC-SDS de Crowne e Marlowe (1960), designada de Norwegian Short-form of the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale (NSMCS).

Esta última medida foi utilizada com o objectivo de controlar o efeito da desejabilidade social, para o que procedemos a uma análise quartílica dos resultados dos participantes tendo eliminado os 14 sujeitos que integravam o quarto quartil.

### *Procedimento*

Todos os participantes apresentaram consentimento informado sobre o objectivo do estudo. O protocolo de avaliação, constituído pelas cinco medidas, foi aplicado em formato colectivo, numa sessão única cuja duração média foi de 45 minutos. A ordem das medidas foi contrabalançada.

## **Resultados**

Começaremos por apresentar os resultados descritivos de cada uma das variáveis analisadas (A), em seguida, a análise das diferenças individuais na consciência moral e na atribuição emocional (B), a análise das diferenças na atribuição de emoções em função da consciência moral (C) e, finalmente, a análise do modelo preditor da motivação para a acção moral (D).

### **A. Análise Descritiva**

Apresentamos em seguida os resultados descritivos das variáveis avaliadas.

#### *Consciência Moral e Atribuição de Emoções*

A Tabela 55 apresenta a ocorrência das categorias de consciência moral.

**Tabela 55.**  
**Frequência das categorias de consciência moral**

	NT		TR		T	
	N	%	N	%	N	%
Roubo	10	5,7	30	17,2	134	77,0
Mentira	50	28,7	66	37,9	58	33,3
Fraude	64	36,8	76	43,7	34	19,5
Violação de Compromisso	2	1,1	20	11,5	152	87,4

NT – Não Transgressão; TR – Transgressão relativizada; T - Transgressão

A maioria dos sujeitos apreciou a acção de roubo como transgressão embora 22,9% tenham optado por outro tipo de avaliação. Os sujeitos que classificaram a acção como não transgressão justificaram fundamentalmente esta opção pela orientação para o ganho obtido, *“fiquei orientado”* ou *“porque é sempre muito bom ser premiado e promovido”* ou ainda *“porque fui promovido e ganhei muito dinheiro”*. Alguns sujeitos valorizaram uma crença baseada no oportunismo, *“a vida é para os espertos”*, enquanto outros, para além deste argumento, acrescentaram outro relacionado com a atribuição de responsabilidade ao personagem vítima, *“A Sofia não devia ter deixado o projecto em cima da mesa, eu tendo essa oportunidade não ia desaproveitar”*. Os sujeitos que optaram pela transgressão relativizada evidenciaram uma ambivalência caracterizada por uma avaliação objectiva que reconhece a dimensão normativa e, consequentemente, classifica o acto de transgressão, mas expressando uma avaliação subjectiva que é marcada pela conveniência e pela tentação pelo benefício, *“A Carla fez mal porque fez com que a Sofia perdesse o prémio; creio que a nível ético esta é uma acção incorrecta pois o trabalho da Sofia não seria reconhecido; mas, na posição da Carla, era extremamente benéfico pelos factores monetários e creio que para atingir um bom fim, por vezes é necessário tapar os olhos aos meios”*. A valorização do oportunismo, *“sentia-me mais ou menos, vida é vida”*, e do ganho, *“porque roubei mas fiquei com o dinheiro”*, dominam as justificações utilizadas para relativizar a avaliação negativa da conduta. Os sujeitos que classificaram esta acção de transgressão apoiaram-se sobretudo em valores morais, de respeito, *“devemos estar na vida sem pisar outras pessoas”*, de verdade, *“não devemos mentir, se não somos capazes de fazer certas coisas não as fazemos”* ou *“não era o meu trabalho”*. Outros evocaram o prejuízo da vítima, *“estava a prejudicar a colega”*, ou a falta de mérito do autor, *“a Carla não fez por mérito próprio”*. Alguns sujeitos referem emoções morais associadas a um sentido de identidade, *“porque não me iria sentir bem com esse peso na consciência; se o meu*

*objectivo era ser premiado, esse prémio deveria ser ganho pelo meu trabalho, pelo meu esforço, pela minha maneira de ser e de pensar”.*

Na acção de mentira, a avaliação distribui-se de forma relativamente equilibrada pelas três categorias embora predomine a avaliação de transgressão relativizada. Apenas um terço dos sujeitos avaliaram esta acção como uma transgressão. Além disso, aumentaram substancialmente os sujeitos que classificaram esta acção como não transgressão (28,7%). As razões para este tipo de avaliação apoiaram-se quase sempre nos ganhos materiais obtidos, *“ajudou a família e ficou com um emprego”, “fiquei com um emprego que tanto precisava”* e *“precisava de fazer isso para se sustentar”*. Em alguns sujeitos aparece uma atribuição positiva à acção de evitar a prisão de um indivíduo como justificação para não qualificar a imoralidade da acção, *“e se ajudou uma família a ver o seu filho não ir preso, acho que foi uma boa acção”*. Também os sujeitos que classificaram a acção como transgressão relativizada se apoiaram principalmente nos ganhos obtidos para justificar a conduta do transgressor. Contudo, existe uma certa variabilidade no tipo de argumentos que acompanham a justificação pelo benefício: por exemplo, aparece associada a uma ideologia de oportunismo, *“esteve mal, ilibou um criminoso, esteve bem porque arranjou um emprego; ilibar o criminoso não foi a melhor das opções, mas devido aos problemas financeiros, ao fraco modo de vida, penso que temos de pensar em nós primeiro. Há que aproveitar e seguir em frente”*; ou surge associada à satisfação dos interesses do self, *“porque pôs o seu interesse à frente da lei e do que está correcto; de certa forma iria ter o meu trabalho e poderia sustentar a minha família, mas não tinha sido honesto e teria soltado um criminoso”*. Os sujeitos que avaliaram esta acção como transgressão evocaram fundamentalmente a transgressão do valor de verdade, *“porque ilibou mentindo; não concordo com o facto de não ter denunciado o rapaz”* ou *“mentiu; porque ao ter tomado essa atitude era como se tivesse cometido um crime, estava a ser cúmplice do criminoso”*, ou apoiaram-se em dimensões de carácter, *“por muito importante que seja o trabalho a verdade é mais importante que o dinheiro”*, ou até acompanharam esta ideologia com emoções morais, *“Leonor é corrupta; eu não vou cometer outro crime (cúmplice) mesmo sendo dinheiro fácil. Não vou ficar de consciência pesada e deixar um criminoso à solta”*.

Na acção de fraude, aumenta a percentagem de sujeitos que não a consideraram transgressão (80,5%). A maioria dos sujeitos optou por considerar a acção como transgressão relativizada e a segunda categoria mais utilizada é a de não transgressão,

que foi escolhida por mais de um terço dos sujeitos (36,8%). Estes sujeitos apresentam fundamentalmente três tipos de argumentos: tentação pelos ganhos materiais, “*sentia-me bem porque passava no exame e, neste caso, mudava a minha vida*” e ausência de figuras de regulação social, “*como ninguém descobriu fiquei feliz*”, ambas relacionadas com a satisfação de interesses do *self*, e ainda a desqualificação da dimensão moral da situação, “*as cábulas são auxiliares de estudo*”. Os sujeitos que relativizaram a acção que tinham qualificado como transgressão utilizaram igualmente três tipos de argumentos: legitimação social, “*apesar de ter passado no exame com cábulas quem me garante que outros também não o fizeram*”; ideologia de oportunismo, “*embora ele devesse ter estudado como os outros, ele foi esperto e um pouco astuto e isso é necessário para o emprego*” ou “*vida é vida*”; e necessidades do *self*, “*se era uma coisa que ele tanto queria; foi uma má acção por fazer cábulas e eu sentia-me mal, mas se era uma coisa que eu tanto queria*”. Finalmente, os sujeitos que qualificaram a acção como transgressão utilizaram principalmente argumentos relacionados com o valor moral da verdade, “*não se deve usar cábulas, não se deve enganar as pessoas*”, por vezes acrescentando o benefício obtido com a acção, “*fez batota para obter melhores resultados*”, ou com dimensões ligadas ao carácter, “*conseguiu a bolsa mas não foi por mérito próprio*” e “*quando queremos algo devemos lutar por isso*”. Alguns referiram o prejuízo das vítimas, “*roubou a oportunidade aos outros*”.

A acção de violação de compromisso, mais ainda que a de roubo, foi maioritariamente apreciada como transgressão pois apenas 12,6% dos sujeitos não o fizeram. Os sujeitos que utilizaram a categoria de não transgressão, apenas dois, evocaram o ganho obtido com a acção, “*ele assim ficou a ganhar*”, e a falta de obrigação legal, “*eles não fizeram contrato*”. Para a transgressão relativizada os sujeitos, mais uma vez, integram uma avaliação objectiva que reconhece a transgressão moral, mas deixam-se tentar pelos ganhos materiais, “*porque dei a minha palavra e não cumpri mas também consegui uma casa mais barata que me satisfaz*”. Para além dos ganhos materiais foi evocada uma ideologia de oportunismo, “*mal porque não cumpriu o negócio, mas vida é vida*”, ou apoiada em certas dimensões da situação que levam o respondente a anular o seu conteúdo moral, “*deveria cumprir a palavra, mas a culpa foi do Vítor que não fez contrato*”. Os sujeitos que avaliaram como transgressão centraram as suas justificações na dimensão moral da situação, “*tinha-se comprometido e deveria cumprir*” ou “*faltou com a palavra*”, ou apoiaram-se em valores morais relacionados com a verdade, “*um colega prometeu-me a casa e eu de certa forma aldrabei-o*”, ou

ainda evocaram o prejuízo da vítima, “*fez o seu amigo perder a oportunidade de vida*”, “*impediu o seu amigo de seguir em frente com o seu objectivo*”. Alguns sujeitos acrescentaram argumentos relacionados com o carácter, “*perdia a credibilidade*” ou “*não teve qualquer honra*”.

Estes resultados mostram que a consciência moral dos sujeitos varia em função do tipo de transgressão apresentada verificando-se uma maior distribuição pelas várias categorias de avaliação nas acções de mentira e fraude, enquanto as acções de roubo e violação de compromisso suscitaram uma avaliação bastante mais homogénea.

A Tabela 56 apresenta a média da atribuição de emoções nas quatro situações de transgressão.

**Tabela 56.**  
**Médias e desvios-padrão da atribuição de emoções**

	Mín	Máx	M	DP
Roubo	,20	7,00	5,60	1,75
Mentira	,00	7,00	3,92	2,07
Fraude	,00	7,00	2,79	2,08
Violação de Compromisso	,00	7,00	5,99	1,28

Mín – Valor Mínimo; Máx – Valor Máximo; M – Média; Dp – Desvio-padrão

Os sujeitos utilizaram respostas que abrangem todo o espectro da escala de 7 pontos em todas as transgressões. Porém, fizeram atribuições emocionais distintas para os diversos tipos de transgressão apresentados: nas acções de roubo e de violação de compromisso, as atribuições emocionais situaram-se acima de 5,50, ou seja, foram expressas emoções bastante negativas; mas, na acção de mentira e, particularmente, na acção de fraude os sujeitos apresentaram médias mais baixas, ou seja, emoções menos negativas. A média da emoção atribuída à acção de fraude é a única que se situa abaixo do ponto médio da escala pelo que podemos dizer que tende mais para uma emoção positiva do que negativa. Estes resultados permitem afirmar que os sujeitos variam a atribuição emocional em função do tipo de transgressão.

#### *Estatutos de Identidade, Identidade Moral e Integridade*

A Tabela 57 apresenta a média dos resultados obtidos nos quatro estatutos de identidade, difusão, forclusão, moratória e identidade realizada, na identidade moral e na integridade.

**Tabela 57.**

**Médias e desvios-padrão dos estatutos de identidade, da identidade moral e da integridade**

	Mín	Máx	M	DP
Difusão	1,56	4,44	3,06	,59
Forclusão	1,18	5,09	2,77	,79
Moratória	1,40	4,50	3,09	,65
Identidade Realizada	2,50	5,70	4,17	,71
Identidade Moral	3,29	7,00	5,37	,86
Integridade	3,00	6,92	4,72	,85

Mín – Valor Mínimo; Máx – Valor Máximo; M – Média; DP – Desvio-padrão

Na identidade os sujeitos apresentaram valores similares e abaixo do ponto médio da escala nos vários factores, com excepção da identidade realizada onde a média está algo acima daquele valor de referência. Contudo, apresentaram valores mais altos para a integridade e, principalmente, para a identidade moral.

## **B. Análise das diferenças individuais na variável dependente**

*Hipótese 1 – Existem diferenças individuais na consciência moral e na atribuição de emoções.*

Para testar esta hipótese, relativamente à consciência moral, utilizámos o teste de *Friedman* para comparar grupos emparelhados em variáveis de medida ordinal. Foram verificadas diferenças estatisticamente significativas na consciência moral expressa pelos sujeitos nas várias acções de transgressão ( $\chi^2=270,687$ ;  $p=,000$ ). As transgressões de violação de compromisso ( $M=3,21$ ) e de roubo ( $3,05$ ) têm uma média das ordens mais alta do que as transgressões de mentira ( $2,06$ ) e fraude ( $1,68$ ).

A análise das diferenças na atribuição de emoções foi realizada com recurso a um teste comparativo para amostras emparelhadas em variáveis de medida intervalar, GLM para medidas repetidas. Uma vez que não se verificou o pressuposto de esfericidade através do teste de Mauchly ( $p=0,000$ ), foi utilizado o factor épsilon de Huynh-Feldt, mais adequado para amostras de grande dimensão (Marôco, 2000). O resultado obtido mostrou que existem diferenças estatisticamente significativas relacionadas com os sujeitos na atribuição emocional nas várias transgressões ( $F=177,046$ ;  $p=0,000$ ).

Os resultados descritivos já apresentados mostram que nas transgressões de roubo e violação de compromisso os sujeitos expressam emoções mais negativas e nas transgressões de mentira e fraude expressam emoções menos negativas eventualmente



porque a classificação que fazem das transgressões apresentadas varia inter-sujeitos e inter-transgressões.

Ora, estes resultados confirmaram a hipótese que existem diferenças individuais na consciência moral e na atribuição de emoções relativas a diferentes actos de transgressão.

### C. Análise da associação entre a consciência moral e a atribuição de emoções

*Hipótese 2 – Existem diferenças na atribuição emocional, mais positiva ou negativa, em função do tipo de consciência moral, não transgressão, transgressão relativizada e transgressão.*

Para testar esta hipótese, analisámos a existência de diferenças na atribuição de emoções, em cada uma das transgressões, em função da consciência moral (tabela 58). A análise foi efectuada com recurso ao teste ANOVA *one-way* porque pretendíamos avaliar a diferença numa variável com mais de dois grupos independentes.

**Tabela 58.**

#### **Diferenças na atribuição de emoções em função da consciência moral**

	NT		TR		T		F
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
R	1,56	1,34	3,52	1,38	6,37	,80	<b>203,142***</b>
M	1,81	1,39	3,48	,91	6,25	,90	<b>242,816***</b>
F	,79	,84	3,17	1,23	5,73	,94	<b>256,498***</b>
VC	,80	,00	3,63	,49	6,36	,78	<b>166,807***</b>

R - Roubo; M - Mentira; F - Fraude; VC - Violação de compromisso; NT - Não Transgressão; TR - Transgressão Relativizada; T - Transgressão. M - Média; Dp - Desvio-padrão.

\*\*\*  $p \leq .001$

Foram verificadas diferenças estatisticamente significativas em todas as condições testadas. Na análise *post-hoc* utilizámos o teste *Games-Howell* em função da inexistência de homogeneidade de variância na amostra verificada em todas as condições. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre todos os grupos em todas as transgressões.

Os resultados descritivos mostram que a categoria transgressão, em todas as acções, está relacionada com a atribuição emocional mais alta, ou seja, de tendência negativa e a categoria não transgressão, também em todas as acções, está relacionada com uma atribuição emocional mais baixa, ou seja, de tendência mais positiva.

Estes resultados confirmam a hipótese 2 sobre a existência de associação entre a consciência moral e a intensidade de atribuição de emoções.

#### D. Análise de um Modelo Preditor da Motivação para a Acção Moral

Antes de testarmos a capacidade preditora do modelo descrito no início deste capítulo, analisámos a existência de diferenças, com o género, das variáveis dependentes e independentes, com o objectivo de avaliar a necessidade de se considerar o género nas análises posteriores. Para avaliar as diferenças na consciência moral, pela natureza nominal da medida, utilizámos o teste de *Qui-quadrado* (tabela 59) e para avaliar as diferenças na atribuição de emoções (tabela 60), pela natureza intervalar da medida, utilizámos o teste de t de *Student* para comparar dois grupos independentes.

**Tabela 59.**

**Diferenças na consciência moral (%) com o género**

	M			F			$\chi^2$
	NT	TR	T	NT	TR	T	
R	7,7	19,2	73,1	2,9	14,3	82,9	2,633
M	38,5	40,4	21,2	14,3	34,3	51,4	<b>20,538***</b>
F	53,8	32,7	13,5	11,4	60,0	28,6	<b>35,005***</b>
VC	1,9	11,5	86,5	0,0	11,4	88,6	1,002

R - Roubo; M - Mentira; F - Fraude; VC - Violação de compromisso; M- Masculino; F - Feminino; NT - Não Transgressão; TR - Transgressão Relativizada; T - Transgressão.

\*\*\* $p \leq 0,001$

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na consciência moral nas transgressões de mentira e fraude. As mulheres utilizam mais a categoria de transgressão que os homens para avaliarem as diversas acções e estes utilizam mais as categorias de não transgressão e transgressão relativizada que as mulheres; a única excepção a este padrão foi encontrada nas respostas de transgressão relativizada na acção de fraude onde as mulheres apresentaram um valor mais alto. As mulheres evidenciaram uma consciência moral mais forte.

**Tabela 60.**

**Diferenças na atribuição de emoções com o género**

	M		F		t
	M	Dp	M	Dp	
R	5,41	1,76	5,90	1,71	-1,774
M	3,27	2,05	4,90	1,71	<b>-5,469***</b>
F	2,09	1,93	3,83	1,85	<b>-5,887***</b>
VC	5,95	1,38	6,03	1,12	-,416

R - Roubo; M - Mentira; F - Fraude; VC - Violação de compromisso; M- Masculino; F - Feminino

\*\*\* $p \leq 0,001$

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na atribuição emocional nas acções de mentira e fraude. As mulheres apresentaram atribuições emocionais mais negativas que os homens em todas as transgressões evidenciando motivação moral mais alta.

Para analisarmos as diferenças nas variáveis de identidade, identidade moral e integridade (tabela 61), pela natureza intervalar das medidas, utilizámos o teste t de *Student* para comparar dois grupos independentes.

**Tabela 61.**

**Diferenças nos estatutos de identidade, identidade moral e integridade com o género**

	M		F		t
	M	Dp	M	Dp	
DIF	3,09	1,76	3,02	,61	,715
FOR	2,81	,87	2,70	,67	,986
MOR	3,03	,63	3,19	,67	- 1,609
REA	4,23	,71	4,09	,70	1,327
IM	5,29	,91	5,49	,77	- 1,522
ITG	4,65	,80	4,83	,91	- 1,402

DIF – Difusão; FOR – Forclusão; MOR – Moratória; REA – Identidade Realizada; M- Masculino; F – Feminino

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das variáveis independentes.

As análises relativas à capacidade explicativa do modelo (estatutos de identidade, identidade moral e integridade), nas acções de mentira e fraude, serão diferenciadas para o género em função das diferenças verificadas.

*Hipótese 3. Os estatutos de identidade, a identidade moral e a integridade são preditores da motivação moral avaliada pela consciência moral e pela atribuição de emoções.*

*Predição da consciência moral*

Uma vez que esta variável dependente é discreta e tem mais de duas categorias, não foi possível utilizar a técnica estatística da regressão, a mais adequada para avaliar a predição. Optámos então pela técnica de Análise Discriminante, porque permite a identificação das variáveis independentes de medida intervalar que melhor diferenciam dois ou mais grupos de indivíduos mutuamente exclusivos de uma variável dependente categórica; esta técnica estatística permite, ainda, a utilização dessas variáveis

independentes para criar uma função discriminante que represente, de forma parcimoniosa, as diferenças entre os grupos (Marôco, 2010).

A análise da confirmação das diferenças obtidas entre três grupos que categorizaram cada uma das situações propostas como não transgressão, transgressão relativizada ou transgressão foi portanto efectuada através de uma análise discriminante, tendo-se utilizado como variável dependente a consciência moral e como variáveis independentes os estatutos de identidade, a identidade moral e a integridade. Apresentamos, em seguida, os resultados obtidos para cada uma das quatro transgressões, roubo, violação de compromisso, mentira, fraude.

### ***Transgressão por Roubo***

Foram inicialmente encontradas duas funções discriminantes mas apenas a primeira foi estatisticamente significativa: para a primeira função, [ $\lambda$  Wilks=0,830;  $\chi^2(12)=31,421$ ;  $p=0,002$ ], para a segunda função, [ $\lambda$  Wilks=0,941;  $\chi^2(5)=10,266$ ;  $p=0,068$ ]. Assim, após a remoção da primeira função, constatámos que a segunda função já não apresentou significância. A primeira função explicou 68% da variância entre os grupos e a segunda função contribuiu com 32% para o total da variância intergrupala.

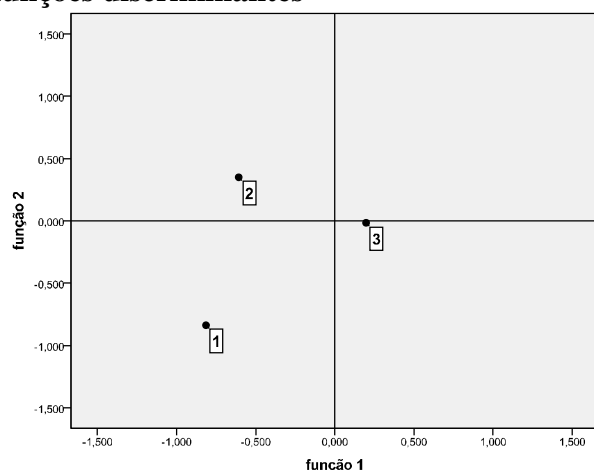
As coordenadas dos centróides dos três grupos para as duas funções encontram-se representados na tabela 62.

**Tabela 62.**  
**Coordenadas dos Centróides dos grupos para as suas funções discriminantes**

	Função 1	Função 2
Não Transgressão	-,82	-,84
Transgressão Relativizada	-,61	,35
Transgressão	,20	-,02

A partir destas coordenadas foi elaborado um gráfico que representa os três grupos (não transgressão, transgressão relativizada e transgressão) pelos seus centróides no espaço das funções discriminantes.

**Figura 8. Distribuição gráfica das coordenadas dos centróides para as duas funções discriminantes**



1- Não Transgressão; 2- Transgressão Relativizada; 3- Transgressão

A representação gráfica, das duas funções, mostra a discriminação dos três grupos. O grupo da não transgressão ficou representado do lado negativo para ambas as funções, o grupo da transgressão relativizada ficou representado do lado negativo pela primeira função e do lado positivo pela segunda função e, finalmente, o grupo da transgressão ficou representado do lado positivo para a primeira função e do lado negativo para a segunda função.

A primeira função discrimina o grupo de transgressão dos grupos de não transgressão e transgressão relativizada e a segunda função discrimina os grupos de não transgressão e transgressão relativizada.

Com o objectivo de definir cada função a partir da contribuição das variáveis, analisou-se a correlação entre os valores de cada variável explicativa com a função discriminante através de uma matriz. A descrição de cada uma das funções a partir das variáveis, ordenadas pela amplitude das correlações com as duas funções discriminantes, encontra-se na tabela 63.

**Tabela 63.**  
**Variáveis ordenadas pela amplitude da correlação com as funções**

Variáveis	Função	
	1	2
Integridade	,67*	-,14
Moratória	-,47*	-,05
Identidade Realizada	,19*	-,03
Difusão	,05	,76*
Forclusão	-,12	-,21*
Identidade Moral	-,08	,17*

Utilizámos o mesmo critério do estudo anterior (,40) para considerar as variáveis com maior poder discriminativo em todas as análises deste tipo. Verificou-se que as variáveis com maior peso na discriminação da primeira função foram a integridade e a moratória, esta com associação inversa. Na segunda função, a variável com mais peso foi a difusão.

Assim, podemos verificar que a integridade e a moratória, esta com associação inversa, diferenciaram o grupo transgressão dos grupos de não transgressão e transgressão relativizada, e que a difusão ajudou a diferenciar a transgressão relativizada da não transgressão.

A análise da capacidade de classificação das funções discriminantes está representada na tabela 64.

**Tabela 64.**  
**Discriminação entre Não Transgressão, Transgressão Relativizada e Transgressão**

Grupo Actual	nº de casos	Grupo Predito					
		NT		TR		T	
		N	%	N	%	N	%
NT	10	6	60,0	2	20,0	2	20,0
TR	30	10	33,3	16	53,3	4	13,3
T	134	34	25,4	30	22,4	70	52,2

NT – Não Transgressão; TR – Transgressão Relativizada; T – Transgressão  
Nº de participantes correctamente classificados – 52,9%

A análise da capacidade de classificação das funções discriminantes revelou que, 60% dos indivíduos que utilizaram a categoria de não transgressão, 53,3% de transgressão relativizada e 52,2% de transgressão foram classificados correctamente.

### ***Transgressão por Mentira (masculinos)***

Foram inicialmente encontradas duas funções discriminantes mas apenas a primeira é estatisticamente significativa: para a primeira função, [ $\lambda$  Wilks=0,562;  $\chi^2(12)=56,812$ ;  $p=0,000$ ], para a segunda função, [ $\lambda$  Wilks=0,942;  $\chi^2(5)=5,855$ ;  $p=0,321$ ]. Assim, após a remoção da primeira função, constatámos que a segunda função também apresenta significância. A primeira função explicou 91,7% da variância entre os grupos e a segunda função contribuiu com 8,3% para o total da variância intergrupar.

As coordenadas dos centróides dos três grupos para as duas funções encontram-se representados na tabela 65.

**Tabela 65.**

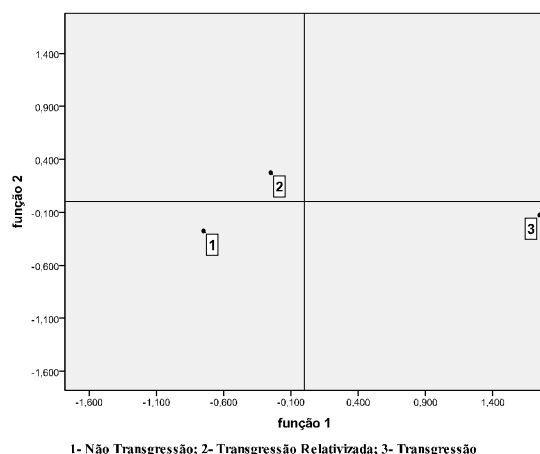
**Coordenadas dos Centróides dos grupos para as suas funções discriminantes**

	Função 1	Função 2
Não Transgressão	-,62	-,25
Transgressão Relativizada	-,21	,29
Transgressão	1,53	-,11

A partir destas coordenadas foi elaborado um gráfico que representa os três grupos (não transgressão, transgressão relativizada e transgressão) pelos seus centróides no espaço das funções discriminantes.

**Figura 9.**

**Distribuição gráfica das coordenadas dos centróides para as duas funções discriminantes**



A representação gráfica das duas funções mostra a discriminação dos três grupos. O grupo da não transgressão ficou representado do lado negativo para ambas as funções, o grupo da transgressão relativizada ficou representado do lado negativo para a primeira função e do lado positivo para a segunda função e, finalmente, o grupo da transgressão ficou representado do lado positivo para a primeira função e do lado negativo para a segunda função.

A primeira função discrimina o grupo de transgressão dos grupos de não transgressão e transgressão relativizada e a segunda função discrimina os grupos de não transgressão e transgressão relativizada.

Com o objectivo de definir cada função a partir da contribuição das variáveis, analisou-se a correlação entre os valores de cada variável explicativa com a função

discriminante através de uma matriz. A descrição de cada uma das funções a partir das variáveis, ordenadas pela amplitude das correlações com as duas funções discriminantes encontra-se na tabela 66.

**Tabela 66.**

**Variáveis ordenadas pela amplitude da correlação com as funções**

Variáveis	Função	
	1	2
Integridade	,61*	,16
Forclusão	-,31*	,25
Moratória	-,17*	,05
Difusão	,14	,70*
Identidade Realizada	,39	-,46*
Identidade Moral	-,10	-,15*

Verificou-se que a variável com maior peso na discriminação da primeira função foi a integridade. Na segunda função, as variáveis com mais peso foram a difusão e a identidade realizada.

Assim, podemos verificar que a integridade a diferenciou o grupo transgressão dos grupos de transgressão relativizada e não transgressão, e que a difusão e a identidade realizada, esta em sentido inverso, diferenciaram a transgressão relativizada da não transgressão.

A análise da capacidade de classificação das funções discriminantes está representada na tabela 67.

**Tabela 67.**

**Discriminação entre Não Transgressão, Transgressão Relativizada e Transgressão**

		Grupo Predito					
Grupo Actual	nº de casos	NT		TR		T	
		N	%	N	%	N	%
NT	40	24	60,0	12	30,0	4	10,0
TR	42	12	28,6	24	57,1	6	14,3
T	22	2	9,1	6	27,3	14	63,6

NT – Não Transgressão; TR – Transgressão Relativizada; T – Transgressão  
Nº de participantes correctamente classificados – 59,6%

A análise da capacidade de classificação das funções discriminantes revelou que, 60% dos indivíduos que utilizaram a categoria de não transgressão, 57,1% de transgressão relativizada e 63,6% de transgressão foram classificados correctamente.



### ***Transgressão por Mentira (femininos)***

Foram inicialmente encontradas duas funções discriminantes, mas apenas a primeira é estatisticamente significativa: para a primeira função, [ $\lambda$  Wilks=0,689;  $\chi^2(12)=23,993$ ;  $p=0,020$ ], para a segunda função, [ $\lambda$  Wilks=0,912;  $\chi^2(5)=5,947$ ;  $p=0,311$ ]. Assim, após a remoção da primeira função, constatámos que a segunda função também apresenta significância. A primeira função explicou 77% da variância entre os grupos e a segunda função contribuiu com 23% para o total da variância intergrupar.

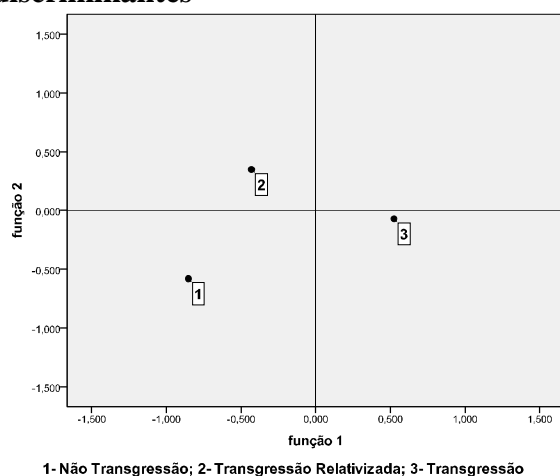
As coordenadas dos centróides dos três grupos para as duas funções encontram-se representados na tabela 68.

**Tabela 68.**  
**Coordenadas dos Centróides dos grupos para as suas funções discriminantes**

	Função 1	Função 2
Não Transgressão	-,85	-,58
Transgressão Relativizada	-,43	,35
Transgressão	,52	-,07

A partir destas coordenadas foi elaborado um gráfico que representa os três grupos (não transgressão, transgressão relativizada e transgressão) pelos seus centróides no espaço das funções discriminantes.

**Figura 10.**  
**Distribuição gráfica das coordenadas dos centróides para as duas funções discriminantes**



A representação gráfica, das duas funções, mostra a discriminação dos três grupos. O grupo da não transgressão ficou representado do lado negativo para ambas as funções, o grupo da transgressão relativizada ficou representado do lado negativo para a primeira função e do lado positivo para a segunda função e, finalmente, o grupo da transgressão ficou representado do lado positivo para a primeira função e do lado negativo para a segunda função.

A primeira função discrimina o grupo de transgressão dos grupos de não transgressão e transgressão relativizada e a segunda função discrimina os grupos de não transgressão e transgressão relativizada.

Com o objectivo de definir cada função a partir da contribuição das variáveis, analisou-se a correlação entre os valores de cada variável explicativa com a função discriminante através de uma matriz. A descrição de cada uma das funções a partir das variáveis, ordenadas pela amplitude das correlações com as duas funções discriminantes encontra-se na tabela 69.

**Tabela 69.**

**Variáveis ordenadas pela amplitude da correlação com as funções**

Variáveis	Função	
	1	2
Moratória	-,32*	,28
Identidade Moral	,31*	-,23
Integridade	,36	-,56*
Identidade Realizada	,30	,47*
Difusão	,23	,40*
Forclusão	,03	-,12*

Pela inexistência de variáveis com valor mínimo de ,40 associadas à primeira função, nesta análise, considerámos as duas variáveis que apresentam significância. Deste modo, verificou-se que as variáveis com maior peso na discriminação da primeira função, ainda que com valores baixos de associação, foram a moratória, em sentido inverso, e identidade moral. Na segunda função, as variáveis com mais peso foram a integridade, inversamente associada, a identidade realizada e a difusão.

Assim, podemos verificar que a moratória, em sentido inverso, e a identidade moral diferenciaram o grupo transgressão dos grupos de transgressão relativizada e não transgressão, e que a integridade, em sentido inverso, a identidade realizada e a difusão diferenciaram a transgressão relativizada da não transgressão.

A análise da capacidade de classificação das funções discriminantes está representada na tabela 70.

**Tabela 70.**

**Discriminação entre Não Transgressão, Transgressão Relativizada e Transgressão**

Grupo Actual	nº de casos	Grupo Predito					
		NT		TR		T	
		N	%	N	%	N	%
NT	10	8	80,0	2	20,0	0	0,0
TR	24	8	33,3	12	50,0	4	16,7
T	36	10	27,8	8	22,2	18	50,0

NT – Não Transgressão; TR – Transgressão Relativizada; T – Transgressão  
Nº de participantes correctamente classificados – 54,3%

A análise da capacidade de classificação das funções discriminantes revelou que, 80% dos indivíduos que utilizaram a categoria de não transgressão, 50% de transgressão relativizada e 50% de transgressão foram classificados correctamente.

***Transgressão por Fraude (masculinos)***

Foram inicialmente encontradas duas funções discriminantes, mas nenhuma delas é estatisticamente significativa: para a primeira função, [ $\lambda$  Wilks=0,844;  $\chi^2(12)=16,649$ ;  $p=0,163$ ], para a segunda função, [ $\lambda$  Wilks=0,953;  $\chi^2(5)=4,716$ ;  $p=0,452$ ].

Os valores do Lambda de Wilks nas duas funções estão ambos próximos da unidade, ou seja, próximo do valor que reflecte a ausência de diferenças entre grupos (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1998). A primeira função contribuiu com 72,4% para o total da variância entre os grupos, sendo a que tem um maior poder de discriminação. A segunda função explicou 27,6% da variância intergrupar.

Uma vez que não foram encontradas funções discriminantes, optámos por analisar quais as variáveis que, consideradas individualmente, foram significativas para a diferenciação entre os grupos. A análise do rácio F permitiu verificar que apenas a integridade é significativa na diferenciação entre os grupos de consciência moral na transgressão do roubo [ $\lambda$  Wilks=0,906;  $F(2,101)=5,270$ ;  $p=0,007$ ]. As médias da variável integridade variaram entre 4,44 para os sujeitos que utilizaram a categoria de não transgressão, 4,80 para os que classificaram como transgressão relativizada e 5,11 para os que optaram por classificar como uma transgressão, ou seja, os sujeitos de

integridade mais alta avaliaram a situação como transgressão e os de integridade mais baixa avaliaram a situação como não transgressão.

### ***Transgressão por Fraude (femininos)***

Foram inicialmente encontradas duas funções discriminantes, ambas estatisticamente significativas: para a primeira função, [ $\lambda$  Wilks=0,466;  $\chi^2(12)=49,263$ ;  $p=0,000$ ], para a segunda função, [ $\lambda$  Wilks=0,765;  $\chi^2(5)=17,285$ ;  $p=0,004$ ]. Assim, após a remoção da primeira função, constatámos que a segunda função também apresenta significância. A primeira função explicou 67,6% da variância entre os grupos e a segunda função contribuiu com 32,4% para o total da variância intergrupar.

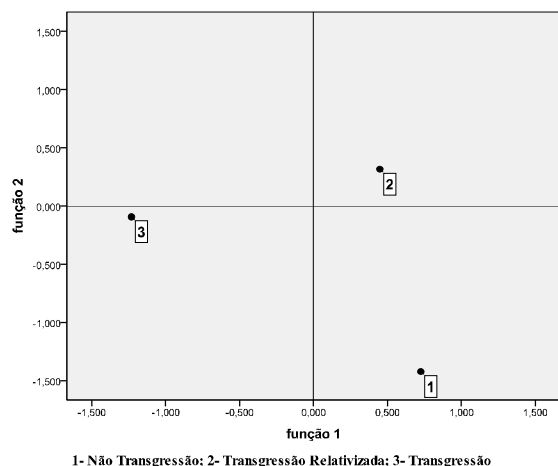
As coordenadas dos centróides dos três grupos para as duas funções encontram-se representados na tabela 71.

**Tabela 71.**  
**Coordenadas dos Centróides dos grupos para as suas funções discriminantes**

	Função 1	Função 2
Não Transgressão	,73	-1,42
Transgressão Relativizada	,45	,32
Transgressão	-,123	-,09

A partir destas coordenadas foi elaborado um gráfico que representa os três grupos (não transgressão, transgressão relativizada e transgressão) pelos seus centróides no espaço das funções discriminantes.

**Figura 11.**  
**Distribuição gráfica das coordenadas dos centróides para as duas funções discriminantes**



A representação gráfica, das duas funções, mostra a discriminação dos três grupos. O grupo da não transgressão ficou representado do lado positivo pela primeira função e do lado negativo para a segunda função, o grupo da transgressão relativizada ficou representado do lado positivo para ambas as funções e, finalmente, o grupo da transgressão ficou representado do lado negativo para ambas as funções.

A primeira função discrimina o grupo de transgressão dos grupos de não transgressão e transgressão relativizada e a segunda função discrimina os grupos de não transgressão e transgressão relativizada.

Com o objectivo de definir cada função a partir da contribuição das variáveis, analisou-se a correlação entre os valores de cada variável explicativa com a função discriminante através de uma matriz. A descrição de cada uma das funções a partir das variáveis, ordenadas pela amplitude das correlações com as duas funções discriminantes encontra-se na tabela 72.

**Tabela 72.**  
**Variáveis ordenadas pela amplitude da correlação com as funções**

Variáveis	Função	
	1	2
Moratória	,65*	-,40
Forclusão	,55*	,04
Integridade	-,48*	-,18
Identidade Moral	-,35*	,10
Difusão	,21	,42*
Identidade Realizada	-,04	-,29*

Verificou-se que as variáveis com maior peso na discriminação da primeira função foram a moratória, a forclusão e a integridade, esta inversamente associada. Na segunda função a variável com mais peso foi a difusão.

Assim, podemos verificar que e a moratória, a forclusão e a integridade, esta em sentido inverso, diferenciaram o grupo transgressão dos grupos de transgressão relativizada e não transgressão, e que a difusão diferenciou a transgressão relativizada da não transgressão.

A análise da capacidade de classificação das funções discriminantes está representada na tabela 73.

**Tabela 73.**

**Discriminação entre Não Transgressão, Transgressão Relativizada e Transgressão**

Grupo Actual	nº de casos	Grupo Predito					
		NT		TR		T	
		N	%	N	%	N	%
NT	8	8	100,0	0	0,0	0	0,0
TR	42	6	14,3	24	57,1	12	28,6
T	20	2	10,0	2	10,0	16	80,0

NT – Não Transgressão; TR – Transgressão Relativizada; T – Transgressão

Nº de participantes correctamente classificados – 68,6%

A análise da capacidade de classificação das funções discriminantes revelou que, 100% dos indivíduos que utilizaram a categoria de não transgressão, 57,1% de transgressão relativizada e 80% de transgressão foram classificados correctamente.

***Transgressão por Violação de Compromisso***

Foram inicialmente encontradas duas funções discriminantes estatisticamente significativas: para a primeira função, [ $\lambda$  Wilks=0,766;  $\chi^2(12)=44,887$ ;  $p=0,000$ ], para a segunda função, [ $\lambda$  Wilks=0,931;  $\chi^2(5)=12,115$ ;  $p=0,033$ ]. Assim, após a remoção da primeira função, constatámos que a segunda função também apresenta significância. A primeira função explicou 74,2% da variância entre os grupos e a segunda função contribuiu com 25,8% para o total da variância intergrupar.

As coordenadas dos centróides dos três grupos para as duas funções encontram-se representados na tabela 74.

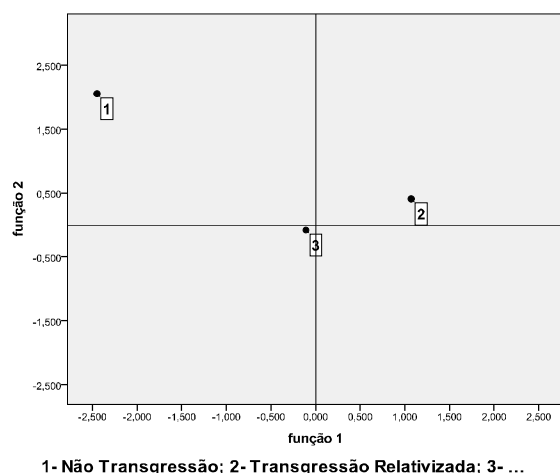
**Tabela 74.**

**Coordenadas dos Centróides dos grupos para as suas funções discriminantes**

	Função 1	Função 2
Não Transgressão	-2,45	2,05
Transgressão Relativizada	1,07	,41
Transgressão	-,11	-,08

A partir destas coordenadas foi elaborado um gráfico que representa os três grupos (não transgressão, transgressão relativizada e transgressão) pelos seus centróides no espaço das funções discriminantes.

**Figura 12. Distribuição gráfica das coordenadas dos centróides para as duas funções discriminantes**



A representação gráfica, das duas funções, mostra a discriminação dos três grupos. O grupo da não transgressão ficou representado do lado negativo para a primeira função e do lado positivo para a segunda função, o grupo da transgressão relativizada ficou representado do lado positivo para as ambas as funções e, finalmente, o grupo da transgressão ficou representado do lado negativo para ambas as funções.

A primeira função discrimina o grupo de transgressão relativizada dos grupos de não transgressão e transgressão e a segunda função diferencia a não transgressão da transgressão.

Com o objectivo de definir cada função a partir da contribuição das variáveis, analisou-se a correlação entre os valores de cada variável explicativa com a função discriminante através de uma matriz. A descrição de cada uma das funções a partir das variáveis, ordenadas pela amplitude das correlações com as duas funções discriminantes encontra-se na tabela 75.

**Tabela 75.**  
**Variáveis ordenadas pela amplitude da correlação com as funções**

Variáveis	Função	
	1	2
Forclusão	,70*	,57
Moratória	,58*	,08
Identidade Moral	,51*	,22
Integridade	,27*	-,14
Identidade Realizada	-,11	,66*
Difusão	,23	,31*

Verificou-se que as variáveis com maior peso na discriminação da primeira função foram a forclusão, a moratória e a identidade moral. Na segunda função, a variável com mais peso foi a identidade realizada.

Assim, podemos verificar que a forclusão, a moratória e a identidade moral diferenciaram o grupo transgressão relativizada dos grupos de transgressão e não transgressão e a identidade realizada diferencia o grupo de não transgressão do grupo de transgressão.

A análise da capacidade de classificação das funções discriminantes está representada na tabela 76.

**Tabela 76.**  
**Discriminação entre Não Transgressão, Transgressão Relativizada e Transgressão**

Grupo Actual	nº de casos	Grupo Predito					
		NT		TR		T	
		N	%	N	%	N	%
NT	2	2	100,0	0	0,0	0	0,0
TR	20	0	0,0	14	70,0	6	30,0
T	152	12	7,9	32	21,0	108	71,1

NT – Não Transgressão; TR – Transgressão Relativizada; T – Transgressão  
Nº de participantes correctamente classificados – 71,3%

A análise da capacidade de classificação das funções discriminantes revelou que, 100% dos indivíduos que utilizaram a categoria de não transgressão, 70% de transgressão relativizada e 71,1% de transgressão foram classificados correctamente.

#### *Predição da Atribuição de Emoções*

Na predição da atribuição de emoções (tabela 77), tendo em consideração a escala intervalar desta medida, utilizámos o teste de Regressão Linear, método *stepwise*, porque é o mais indicado para avaliar a capacidade preditiva de uma ou várias variáveis independentes intervalares relativamente a outra variável dependente intervalar (Marôco, 2010).



**Tabela 77.**

**Variáveis preditoras da atribuição de emoções nas várias transgressões**

VD	Passos	VI	R <sup>2</sup> ajustado	B	t
Roubo	1	ITG	,080	,292	<b>4,002***</b>
Mentira (Masculinos)	2	ITG	,110	,394	<b>4,243***</b>
		IM	,153	-,233	<b>- 2,507*</b>
Mentira (Femininos)	1	REA	,062	,275	<b>2,358*</b>
Fraude (Masculinos)	1	ITG	,069	,279	<b>2,935**</b>
Fraude (Femininos)	2	ITG	,161	,446	<b>4,639***</b>
		MOR	,285	-,365	<b>- 3,570***</b>
Violação de Compromisso	1	FOR	,046	-,228	<b>- 3,069**</b>

ITG – Integridade; IM – Identidade Moral; REA – Identidade Realizada; MOR – Moratória; FOR – Forclusão

\*p≤,05; \*\*p≤,01; \*\*\*p≤,001

Para a transgressão de roubo os resultados mostram que apenas a integridade tem capacidade preditora explicando 8% da variância do modelo. Para a transgressão por mentira, nos sujeitos masculinos, foram encontradas duas variáveis preditoras que explicaram 15,3% da variância do modelo; a integridade foi a primeira variável independente encontrada, explicando 11% da variância, seguida da identidade moral que explicou 4,3% da variância. Nos sujeitos femininos, apenas foi encontrada uma variável preditora, a identidade realizada, que explicou 6,2% da variância do modelo. Para a transgressão por fraude, nos sujeitos masculinos, os resultados mostram que apenas a integridade tem capacidade preditora explicando 6,9% da variância do modelo. Nos sujeitos femininos, foram encontradas duas variáveis preditoras que explicaram 28,5% da variância do modelo; a integridade foi a primeira variável independente encontrada, explicando 16,1% da variância, seguida da moratória que explicou 12,4% da variância. Finalmente, para a transgressão de violação de compromisso os resultados mostram que apenas a forclusão tem capacidade preditora explicando 4,6% da variância do modelo.

Em síntese, a integridade aparece como variável preditora de todas as transgressões com excepção da violação de compromisso e da mentira, esta última em sujeitos femininos. Nas acções de roubo e de fraude, esta última apenas para sujeitos masculinos, até é a única variável explicativa da atribuição de emoções. Na acção de mentira, em sujeitos masculinos, integra um modelo com outra variável preditora, a identidade moral, sendo a variável com maior poder explicativo. Na acção de fraude, em sujeitos femininos, também integra um modelo com outra variável, a moratória, sendo novamente a variável com maior poder explicativo. Deste modo, a integridade constitui

a variável mais importante na predição da motivação moral avaliada pela atribuição de emoções.

A forclusão e a identidade realizada foram, respectivamente, as únicas variáveis preditoras das acções de violação de compromisso e de mentira em sujeitos femininos. A moratória, embora inversamente correlacionada, integrou o modelo preditor da acção de fraude em sujeitos femininos. A difusão é a única variável de identidade que não apresentou poder explicativo.

Na transgressão de mentira, em sujeitos masculinos, a identidade moral, inversamente correlacionada com a atribuição de emoções, mostrou ter capacidade preditora.

## **Discussão**

Começaremos por analisar os resultados relativos às duas medidas da variável dependente, a consciência moral e a atribuição de emoções e, consequentemente, as inferências sugeridas pela avaliação das duas primeiras hipóteses de investigação. Posteriormente, analisaremos os resultados relativos às variáveis independentes e, principalmente, à avaliação do modelo preditor da motivação moral.

### *Consciência Moral e Atribuição de Emoções*

A análise dos resultados descritivos mostrou que, em ambas as amostras, existe maior dispersão dos sujeitos pelas três categorias de consciência moral nas acções de mentira e de fraude do que nas acções de roubo e de violação de um compromisso, onde as percentagens de sujeitos que avaliaram as acções como transgressões é muito alta. Este resultado evidencia uma maior capacidade discriminativa das transgressões de mentira e de fraude, o que permite considerá-las como medidas mais adequadas para o estudo da motivação moral. Quando, ao invés da prática seguida nos estudos clássicos do vitimizador feliz/infeliz, relevámos a importância de serem incluídos no estudo os sujeitos que não consideravam as situações apresentadas como transgressões estávamos, intencionalmente, a valorizar a compreensão dos sujeitos hipoteticamente imorais como fundamental para a compreensão do funcionamento moral. Mais precisamente, era fundamental que as medidas utilizadas permitissem aos sujeitos uma avaliação diferenciada das situações propostas para que pudessemos compreender o que distingue os sujeitos com maior ou menor motivação para a acção moral. As transgressões de

mentira e de fraude são portanto situações que revelaram maior qualidade para a investigação da motivação moral.

Na transgressão de mentira, os sujeitos do estudo 7 dividiram-se, de forma equilibrada, entre uma avaliação moral da acção (transgressão) e uma avaliação imoral da acção (não transgressão e transgressão relativizada). Ainda assim, a categoria mais frequente é a transgressão. Na amostra 2, prevalece uma avaliação imoral da acção, sendo a categoria mais frequente a transgressão relativizada e a menos frequente a não transgressão. A condição de necessidade da jovem constituiu um elemento importante na argumentação dos sujeitos das categorias de não transgressão e transgressão relativizada. Ora, sendo esta necessidade um elemento objectivo da história, consideramos que é um dos seus aspectos fortes pois permite avaliar se os sujeitos não se deixam tentar por ela para aceitarem que a acção é, naturalmente, imoral.

Na transgressão por fraude, em ambas as amostras, a categoria mais frequente é a transgressão relativizada e a percentagem de sujeitos que apresentaram uma avaliação imoral da situação é claramente superior aos que fizeram uma avaliação moral. Apesar de haver na situação de fraude uma menor necessidade objectiva do transgressor do que na situação de mentira, foram mais os sujeitos das duas amostras que aceitaram a conduta transgressora como normal, legítima ou mesmo desejável. Em ambos os grupos, a categoria mais frequente foi a transgressão relativizada; mas, enquanto no estudo 7 a segunda categoria mais frequente foi a transgressão, nos sujeitos do estudo 8 foi a não transgressão, o que significa que a sua consciência moral é ainda mais baixa do que a que caracteriza os sujeitos do estudo 7. Podemos considerar que a relação de proximidade da situação de fraude num exame escolar com o quotidiano dos respondentes pode ter influenciado as respostas. Porém, consideramos que um aspecto importante desta história é precisamente permitir compreender como os sujeitos avaliam situações que lhes são familiares e relativamente às quais já observaram condutas transgressoras. Ora, uma das justificações mais expressas pelos sujeitos de baixa consciência moral foi precisamente a associação da conduta do transgressor a uma prática comum e, portanto, normal e/ou aceitável.

Nas transgressões de roubo e de violação de um compromisso, a grande maioria dos sujeitos avaliou as condutas como transgressão. Em ambas as situações não havia uma condição de necessidade do transgressor, condição que era configurada por uma das situações, mas para a vítima. No estudo 7, a transgressão por roubo foi avaliada como imoral por maior número de sujeitos do que a transgressão por violação de

compromisso, enquanto no estudo 8 aconteceu o inverso; as avaliações para a transgressão de compromisso são praticamente iguais nas duas amostras, mas a transgressão por roubo foi considerada como transgressão por uma percentagem bastante superior, cerca de 20%, pelos sujeitos do estudo 7.

Em síntese, os resultados descritivos relativos à consciência moral mostram uma tendência relativamente semelhante nas duas amostras, embora se verifique uma consciência moral superior na amostra normativa (estudo 7) do que na amostra de risco psicossocial (estudo 8).

Contudo, a compreensão da motivação moral deve apoiar-se, sobretudo, na análise detalhada das justificações que os sujeitos expressaram nas diversas transgressões. Para uma melhor compreensão do funcionamento moral dos diferentes grupos de sujeitos organizámos esta análise em função das três categorias de consciência moral, a não transgressão, a transgressão relativizada e a transgressão.

Os sujeitos que avaliaram as situações como não transgressão evidenciam uma forte orientação para os **ganhos materiais** obtidos com a acção, referindo, por exemplo, o ganho da promoção e/ou do dinheiro, a obtenção de um emprego, a conquista da bolsa académica e a compra de uma casa com menos custos; são exemplos deste tipo de justificação, *“fiquei orientado”*, *“ajudou a família e ficou com um emprego”*, *“sentia-me bem porque passava no exame e, neste caso, mudava a minha vida”*, reveladores de um funcionamento psicológico orientado para o materialismo.

Estes sujeitos expressaram, adicionalmente ou em alternativa, outras justificações, que pudemos organizar em cinco categorias. Referiam a **ambiguidade das prescrições**, exemplificada pela valorização da ausência de um contrato legal na transgressão de violação de compromisso, *“eles não fizeram contrato”*, que corresponde a um dos tipos de justificação encontrado nos estudos sobre o modelo triangular da responsabilidade (Schlenker *et al.*, 1994, Schlenker *et al.*, 2001, Schlenker *et al.*, 1991). Apelavam para uma **reavaliação das prescrições**, expressa pela afirmação que *“as cábulas são auxiliares de estudo”*, onde o sujeito procura, de forma arbitrária, egocêntrica e ilegítima, alterar as regras sociais vigentes. Tendiam para uma **desvalorização das consequências da acção** quando, por exemplo na transgressão da fraude, o sujeito afirma que o transgressor *“não prejudicou ninguém”* ou *“se ajudou uma família a ver o seu filho não ir preso, acho que foi uma boa acção”*. Estas duas últimas categorias de justificações foram também encontradas em alguns estudos sobre a racionalização de intenções ou de condutas de transgressão (*e.g.*, Schlenker, 1997;

Schlenker *et al.*, 2001). Invocavam **a diminuição da obrigação pessoal** e afirmavam, por exemplo, na transgressão da fraude, “*quem me garante que outros também não o fizeram*”, considerando que se tratava de uma conduta comum e, portanto, normal e aceitável, porque “*toda a gente faz*” ou “*só não faz quem não quer*”. Esta justificação da conduta transgressora pela evocação de uma espécie de conduta social média ou típica apoia a sua legitimidade no facto de esta não estar em desacordo com uma prática comum, o que corresponde a um tipo de racionalização também descrito por Schlenker (Schlenker, 1997, Schlenker *et al.*, 1994, Schlenker, Pontari & Cristopher, 2001, Schlenker, Weigold & Doherty, 1991). A diminuição da obrigação pessoal reflecte uma dimensão auto-prescritiva baixa que foi ainda encontrada noutros estudos e classificada como descomprometimento moral (*e.g.*, Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996; Bersoff, 1999, McCabe, Treviño & Butterfield, 2001). Tendiam, por fim, a uma **hipervalorização do impacto de acontecimentos externos induzindo diminuição do controlo pessoal** expressa, por exemplo, na afirmação, “*era uma questão de necessidade*”, em que a valorização atribuída à necessidade do emprego justifica o cometimento de perjúrio em tribunal. Num outro exemplo, “*A Sofia não devia ter deixado o projecto em cima da mesa; eu, tendo essa oportunidade, não ia desaproveitar*”, a justificação está ao serviço de uma transferência da responsabilidade para outrem, neste caso, a vítima. Contudo, esta justificação pode aparecer ancorada a elementos não objectivos, por exemplo, à avaliação da conduta da Leonor como passiva, promovida pela conduta activa do pai rapaz, que era vista como a única transgressão da situação de mentira, “*a Leonor não fez nada, o pai é que a subornou*”. Esta justificação, relacionada com o fraco controlo pessoal, atribuído ao autor da conduta, é um dos argumentos que também está incluído no modelo triangular da responsabilidade definido por Schlenker (*e.g.*, Schlenker *et al.*, 1994, Schlenker *et al.*, 2001, Schlenker *et al.*, 1991).

Na amostra de risco psicossocial (estudo 8), encontrámos ainda argumentos consistentes com uma **ideologia da conveniência**, expressa em justificações como, “*para atingir um bom fim, por vezes é necessário tapar os olhos aos meios*”; ou ainda a **evocação de aspectos da identidade do autor**, observável no depoimento, “*embora ele devesse ter estudado como os outros, ele foi esperto e um pouco astuto e isso é necessário para o emprego*”, em que o sujeito invoca a representação de si e associa o acto transgressor, não a um defeito, mas a uma qualidade que o capacita para violar com sucesso as regras ou normas morais.

No funcionamento psicológico dos sujeitos que classificam as situações como de não transgressão prevalece, assim, de uma forma determinante, a orientação para o materialismo e para a fragilização do sentido de responsabilidade pessoal e social, sensíveis nas justificações que racionalizam a conduta transgressora através das referidas estratégias. Ora, este perfil psicológico é altamente consistente com a caracterização encontrada nos sujeitos de integridade baixa (*e.g.*, Schlenker, Miller & Johnson, 2009) e com a tipificação das desculpas ou racionalizações utilizadas por esses sujeitos e descritas em vários estudos (Schlenker, 1997, Schlenker et al., 1994, Schlenker, Pontari & Cristopher, 2001, Schlenker, Weigold & Doherty, 1991).

Os sujeitos incluídos na categoria de transgressão relativizada caracterizam-se pela manifestação simultânea de uma consciência moral objectiva, que reconhece a conduta como transgressão, mas que a aceita como razoável ou legítima pela evocação de razões similares às que foram descritas acima. A orientação para o materialismo (*“é uma oportunidade que muda a vida de uma pessoa”*), a ambiguidade das prescrições (*“como não fez o contrato tinha todo o direito de ver outras casas”*), a diminuição da obrigação pessoal (*“usar cábulas não é grave”*) e a desvalorização das consequências (*“sentia-me bem e mal porque, por um lado, precisaria imenso de um trabalho e teria os meus problemas resolvidos, para além de evitar que alguém fosse para a prisão”*) são assim argumentos que marcam a psicologia destes sujeitos.

Verificamos, portanto, que não há uma distinção moral profunda entre os sujeitos de não transgressão e os de transgressão relativizada em ambas as amostras. No que respeita a consciência moral, ambos os grupos se caracterizam por uma orientação materialista, típica dos sujeitos de baixa integridade (*e.g.*, Schlenker, Miller & Johnson, 2009), e recorrem a racionalizações associadas a um sentido de responsabilidade pessoal e social frágil (Schlenker, 1997, Schlenker et al., 1994, Schlenker, Pontari & Cristopher, 2001, Schlenker, Weigold & Doherty, 1991). A diferença entre estes dois grupos está ligada à manifestação de um conhecimento moral objectivo que conduz os sujeitos de transgressão relativizada à identificação da conduta como transgressão, mas que não produz efeitos muito significativos na motivação moral, pois permanece a possibilidade de cometerem a conduta transgressora. Dito de outro modo, enquanto os sujeitos de não transgressão apresentam consistência entre avaliação moral objectiva e avaliação moral subjectiva, os de transgressão relativizada revelam inconsistência entre os seus juízos morais e a sua consciência moral subjectiva, deixando a impressão que também realizariam a acção transgressora. Podemos então concluir que Blasi (1995) tem razão

quando afirma que, para além do conhecimento moral objectivo, proveniente da aprendizagem das normas sociais e da cognição moral, que constituiu a base da moralidade, é necessária uma integração dos valores e juízos morais na identidade para que haja uma força motivacional forte para a acção.

Em ambas as amostras, os sujeitos que avaliaram as acções como transgressão revelam um conhecimento moral objectivo e efectivo, representado pela evocação de diversos **valores ou normas morais: a verdade**, “*a Carla foi desonesta com a colega*” ou “*não se deve enganar as pessoas*”; **a lei**, “*não deve usar cábulas*” ou “*porque ao ter tomado essa atitude era como se tivesse cometido um crime, estava a ser cúmplice do criminoso*”; ou o **contrato**, “*o Sérgio não cumpriu o acordo*”. Com alguma frequência, associam estes argumentos à **injustiça da conduta**, evocando **o prejuízo da vítima**, “*estava a prejudicar a colega*”, “*roubou a oportunidade aos outros*” ou “*deixou um criminoso à solta*”. A avaliação da perspectiva da vítima, mais directa e visível nas duas primeiras afirmações, mas mais abstracta e encoberta na última afirmação, e o apoio em normas morais suporta a possibilidade de estes sujeitos terem uma cognição moral mais evoluída.

Contudo, enquanto alguns sujeitos apenas evocaram estes argumentos, associando-os sistematicamente à dimensão de justiça/injustiça intrínseca das situações apresentadas, outros sujeitos, apresentaram o que Schlenker (*e.g.*, Schlenker, 1997; Schlenker et al, 1994) designa integridade alta e que relaciona com a **ideologia de princípios morais**, “*dou muito mais valor à justiça que ao dinheiro*”, “*sem honestidade o homem não é nada*”, “*em nenhuma circunstância iria copiar num exame*”. Em algumas respostas, apareceu ainda **um sentimento de auto-prejuízo do transgressor**, “*está a enganar-se a si próprio*”, “*a minha dignidade não se compra*” ou “*não teve qualquer honra*”, que pode ser uma forma de representação da auto-consistência relacionada com a identidade moral, descrita por Blasi (1984, 1989, 1995), e que pode suscitar um sentimento de culpa relacionado com a fractura do *self*, “*porque não me iria sentir bem com esse peso na consciência; se o meu objectivo era ser premiado, esse prémio deveria ser ganho pelo meu trabalho, pelo meu esforço, pela minha maneira de ser e de pensar*”, “*Leonor é corrupta; eu não vou cometer outro crime (cúmplice) mesmo sendo dinheiro fácil. Não vou ficar de consciência pesada e deixar um criminoso à solta*”.

O grupo de sujeitos que optou pela classificação de transgressão revelou portanto uma maior coesão entre conhecimento moral, valores morais e motivação para

os concretizar do que os outros dois grupos. O seu funcionamento psicológico parece integrar um conhecimento moral objectivo, que suporta a identificação das situações como transgressão, com um conhecimento moral subjectivo, relativo aos conteúdos morais da sua identidade e a um sentido de integridade que, eventualmente, faz aumentar a motivação para a acção moral. Mais precisamente, a ligação entre os juízos morais e os conteúdos do *self* ou identidade parece permitir a transformação desses juízos em motivos pessoais, reforçando a orientação do indivíduo para a recusa da possibilidade de cometer acções imorais. Ao contrário, os sujeitos em que essa ligação não aparece, embora reconheçam a situação como imoral, consideram possível que a venham a realizar ou consideram mesmo a conduta aceitável ou legítima, o que faz aumentar a previsão de que a possam realizar. Estes vários tipos de argumentos fazem-nos reflectir até que ponto não existirão mais do que um tipo de consciência moral incluídos na categoria transgressão, uma interrogação que irá merecer a nossa atenção nas conclusões finais.

Em conclusão, a existência de uma consciência moral superior induz a formulação de juízos morais associados a motivos pessoais de natureza moral que tendem aparentemente a aumentar a motivação para a acção moral. Ora, esta conclusão está de acordo com a tese de Blasi (1984), segundo a qual a identidade moral, na medida em que induz uma obrigação de agir de forma consistente com os próprios juízos morais, constitui um verdadeiro motivo e está associada à acção moral.

A nossa hipótese sobre a existência de diferenças individuais na consciência moral foi portanto confirmada em todas as situações de transgressão propostas e nas duas amostras de sujeitos, o que apoia a noção que a cognição é insuficiente para explicar a motivação moral e está de acordo com o modelo do *self* de Blasi (1984). Com efeito, embora possa existir alguma variabilidade no nível de raciocínio moral dos sujeitos, ela será sempre insuficiente para explicar as diferenças individuais encontradas na avaliação das transgressões. Além disso, foi relativamente comum encontrar sujeitos que avaliam as diversas transgressões de maneira distinta, ou seja, verifica-se uma variabilidade intra-sujeito que põe em evidência as limitações das teses de Kohlberg e Candee (1984) na explicação da motivação moral.

Os nossos resultados sugerem, de facto, que as pessoas fazem avaliações diferentes em função da sua consciência moral, mas que esta avaliação interage com os conteúdos das situações levando a que a mesma pessoa possa expressar avaliações claramente diferentes para duas situações morais. Um exemplo claro desta conclusão



está nas diversas respostas de um mesmo sujeito. Na transgressão de roubo, afirma que: *“a Carla roubou o projecto à Sofia, prejudicando muito a Sofia que se esforçou para realizar o projecto”* e *“porque penso que seria muito injusto roubar um projecto que deu trabalho a outra pessoa. Ainda por cima, esse projecto era o vencedor, iria sentir peso na consciência”*. Esta resposta foi classificada como transgressão porque o sujeito assinala, de forma clara, a conduta como transgressão explicitando o seu carácter injusto e o prejuízo provocado na vítima; além disso, revela que esta conduta é inconsistente com a sua identidade, o que o leva a expressar culpa. Porém, na transgressão por mentira, o mesmo sujeito, refere: *“penso que ninguém esteve bem, nem o ladrão, nem o pai, nem a Leonor, embora a Leonor tenha mentido porque precisava mesmo”* e *“Sentia-me mal visto que tinha ajudado um ladrão e com o meu testemunho não iria ser feita justiça; ao mesmo tempo sentia-me aliviado visto que pertencia a uma família com grandes dificuldades. Por muito que se queira fazer justiça, às vezes não dá para pensar nisso, quando o dinheiro faz falta”*. Esta resposta foi classificada como transgressão relativizada pois o sujeito assinala, de forma clara, a conduta como transgressão, embora a aceite como natural e legítima acabando por se identificar com ela. A dimensão de justiça que tinha revelado na resposta anterior volta a aparecer, mas agora é contrabalançada com uma racionalização que se apoia no facto de a necessidade diminuir o controlo pessoal da autora da transgressão. Por sua vez, na transgressão por fraude, o mesmo sujeito responde: *“penso que foi a única maneira que ele encontrou para passar no exame, há muitas pessoas que as fazem e precisem menos do que ele”* e *“porque ele precisava mesmo de passar no exame, e há muitos mais alunos que também fazem cábulas e se calhar também ganhariam a bolsa também. Se fosse eu, e se achasse mesmo que teria de recorrer às cábulas, recorreria”*. Esta resposta foi classificada como não transgressão porque o sujeito não identificou nem o autor nem a conduta como transgressores, utilizando o argumento de que é uma prática comum, banal, uma racionalização baseada na diminuição da obrigação pessoal e, evocando também as necessidades do *self*, sobrevalorizou-as ao ponto de as transformar numa necessidade objectiva. Apesar de, nesta última situação, existir uma necessidade objectiva do transgressor menos pronunciada do que na situação anterior, o sujeito revelou uma consciência moral menos forte. Finalmente, na transgressão de violação de um compromisso, ainda o mesmo sujeito expressa: *“O Vítor esteve bem, precisava de dinheiro e manteve a sua palavra, ia vender a casa ao Sérgio depois de ter recebido uma oferta melhor. O Sérgio esteve mal pois não manteve a sua palavra, e prejudicou o*

*seu amigo, que não pôde viajar” e “porque seria uma grande falta de lealdade para com o Vítor, eu precisava de casa e um amigo meu estava a vender a dele e precisava do dinheiro, seria uma maneira de arranjar casa e ajudar um amigo”.* Esta resposta foi, de novo, classificada como transgressão porque tanto o autor, como a conduta são identificados como transgressores e o sujeito assinalou a violação do contrato, a falta de respeito interpessoal do transgressor e, ainda, o prejuízo da vítima. Em síntese, o mesmo sujeito manifestou três tipos de consciência moral nas quatro situações apresentadas e realizou atribuições emocionais de 6,0 para o roubo, 4,0 para a mentira, 0 para a fraude e 7,0 para a violação de um compromisso, ou seja, atribuições emocionais correlativas com a consciência moral expressa em cada transgressão. Estas diferenças intra-sujeitos constituem portanto um sinal claro de que a acção moral não depende apenas da cognição e que existem outros factores que têm um papel importante na avaliação moral das situações e na motivação para agir moralmente.

Por sua vez, a análise da atribuição de emoções revelou alguns resultados que evidenciam uma avaliação distinta das quatro situações que foram apresentadas. Vimos que, ao contrário dos estudos do vitimizador feliz/infeliz, pretendemos alargar e captar o espectro psicológico do funcionamento moral, avaliando os sujeitos com maior e menor motivação para a acção moral e, por isso, abandonámos a prática de exclusão dos sujeitos que não avaliam as situações apresentadas como transgressões e procurámos encontrar situações que induzam avaliações distintas por diferentes sujeitos e que, consequentemente, permitam uma compreensão mais completa da psicologia da moralidade.

Em primeiro lugar, os sujeitos de ambas as amostras utilizaram todo o espectro da escala, ou seja, as suas atribuições variaram desde emoções muito positivas a emoções muito negativas, verificando-se apenas uma excepção na transgressão por roubo na amostra 1, em que não foram atribuídas emoções positivas, ou seja, emoções cotadas abaixo do ponto médio da escala.

Em segundo lugar, para as transgressões de roubo e violação de compromisso, as médias das atribuições situam-se acima de 6,0, na amostra 1, e acima de 5,6, na amostra 2, revelando-se assim bastante elevadas, o que significa que as duas situações geraram uma homogeneidade atribucional de tendência muito negativa. Este resultado apoia a hipótese, já formulada para a análise da consciência moral, que estas duas histórias devem ser melhoradas ou substituídas por outras que permitam uma maior distinção inter-sujeitos.

Em terceiro lugar, as diferentes transgressões propostas suscitaram emoções bastante distintas, pois os valores médios são claramente mais altos para as transgressões violação de compromisso e de roubo e mais baixos para as transgressões de mentira e de fraude. Dito de outro modo, o roubo e a violação de compromisso induziram emoções negativas, a mentira induziu uma emoção relativamente negativa na amostra 1 e quase intermédia na amostra 2 e a fraude induziu emoções positivas, em ambas as amostras, um resultado que indica, de novo, que os sujeitos distinguem as transgressões, ou seja, que o conteúdo moral das situações elicit diferentes níveis de motivação moral. Verificámos, no entanto, que existe um padrão relativamente semelhante nas emoções atribuídas pelos sujeitos normativos e de risco psicossocial, embora os sujeitos desta segunda amostra atribuam emoções menos negativas em todas as acções

Em síntese, tal como ocorreu para a consciência moral, a hipótese de que existem diferenças individuais para a atribuição de emoções foi igualmente confirmada.

Além disso, no que respeita a segunda hipótese destes estudos, verificou-se, em ambas as amostras, uma correspondência entre a sequência de consciência moral, da motivação moral mais alta para a motivação moral mais baixa, e a sequência de atribuição de emoções atribuídas, de negativas a positivas, respectivamente para o roubo, violação de compromisso, mentira e fraude, na amostra normativa, e invertendo-se as posições relativas ao roubo e violação de compromisso, na amostra de risco psicossocial. Esta correspondência foi acompanhada de uma evidência estatística que mostrou a associação encontrada entre as duas medidas. Mais precisamente, a atribuição de emoções variou em função da consciência moral em todas as transgressões apresentadas, ou seja, os diferentes tipos de consciência moral, não transgressão, transgressão relativizada e transgressão, estão associados a atribuições emocionais distintas. Em ambas as amostras, a classificação de transgressão apareceu sistematicamente associada a emoções mais negativas e a de não transgressão a emoções menos negativas ou até positivas, o que indica, de novo, a participação de processos não cognitivos na motivação moral, nomeadamente de processos ligados à identidade e à integridade.

Além disso, no que respeita a variabilidade inter-transgressões, verifica-se que, na amostra normativa, os valores médios das emoções atribuídas a cada uma das acções é claramente menor entre os sujeitos do grupo transgressão (0,63) do que entre os sujeitos do grupo transgressão relativizada (0,96) e, principalmente, do que entre os

sujeitos do grupo não transgressão (2,69). Na amostra de risco psicossocial, verifica-se igualmente uma diferença menor nos sujeitos do grupo transgressão (0,64) do que nos sujeitos do grupo não transgressão (1,02), embora, a variação seja menos clara do que na amostra normativa, uma vez que as diferenças não são tão acentuadas e os sujeitos do grupo transgressão relativizada (0,46) apresentam menos variabilidade do que os sujeitos do grupo transgressão.

Os sujeitos de consciência moral superior apresentam portanto uma motivação moral mais uniforme, mais independente do tipo de acção apresentada, do que os sujeitos dos outros grupos, particularmente, daqueles que revelam consciência moral inferior. Dito de outro modo, a consistência entre o conhecimento moral subjectivo e o conhecimento moral objectivo, organizadora de uma estrutura psicológica que designamos *self* moral promove uma motivação moral mais independente dos conteúdos das situações que são avaliadas pelos indivíduos.

Em síntese, os resultados sugerem que a integração do sistema moral, mais associado ao conhecimento objectivo da dimensão normativa, e do sistema do *self*, mais associado às emoções, à identidade e à formação de motivos pessoais, faz aumentar a motivação para a acção moral, tal como Blasi (1989, 1995, 2004) e Schlenker (2003, 2008; Schlenker, Miller & Johnson 2007, 2009; Schlenker, Weigold & Schlenker, 2008) o defendem.

### *Identidade, integridade e identidade moral*

Os resultados descritivos encontrados para as variáveis que constituem o modelo preditor da motivação moral evidenciam, em primeiro lugar, valores baixos de todos os estatutos de identidade, com excepção da identidade realizada, que apenas está ligeiramente acima do ponto médio da escala, o que mostra que, nos sujeitos de ambas as amostras, ou pelo menos em uma boa parte deles, a identidade está ainda pouco definida. Como referimos antes, este resultado induz uma limitação na avaliação do modelo preditor pois não é possível distinguir claramente os sujeitos em função do nível de desenvolvimento da sua identidade. Assim sendo, considerámos mais adequado analisar apenas até que ponto os factores identitários, em geral, permitem discriminar os grupos de consciência moral e prever o tipo de atribuição emocional.

Em segundo lugar, a integridade apresenta um valor de tendência positiva mas não muito alto, em ambas as amostras, o que contrasta relativamente com o facto de muitos sujeitos não terem ainda a sua identidade organizada, ou então poderá ser

também um indicador de que a integridade não é totalmente dependente do nível de diferenciação da identidade.

Em terceiro lugar, verifica-se um nível de identidade moral bastante elevado nas duas amostras, superior na amostra normativa, indicativo que a maioria dos sujeitos, apesar de não terem a sua identidade ainda definida, já seleccionou os atributos morais importantes para a formação da identidade moral.

#### *Predição da motivação para a acção moral*

Antes de procedermos à interpretação dos resultados, é fundamental lembrar e precisar o que nos levou a utilizar duas medidas para avaliar a motivação para a acção moral.

A consciência moral, primeira medida, centra-se na representação que o sujeito constrói sobre a situação de transgressão que lhe propomos e inclui, não só o seu juízo moral sobre ela, mas também uma avaliação subjectiva que relaciona e integra esses juízos morais sobre a situação nas dimensões da sua própria identidade. A consciência daquilo que o indivíduo deve ou não fazer numa determinada situação é pois determinada por uma avaliação moral objectiva, que recorre ao conhecimento moral determinado pela aprendizagem social e pelo nível de cognição moral do sujeito, e que induz uma representação sobre a qualidade moral da situação. Pensamos, contudo, que a motivação para agir moralmente depende fundamentalmente de uma avaliação subjectiva, que mobiliza a relação entre o conhecimento moral objectivo, as emoções e os componentes da identidade do sujeito e os conteúdos e circunstâncias da situação. Dito de outro modo, pensamos que, ao considerar uma situação como moral, na representação ou consciência do sujeito, esse juízo, para além de moral torna-se verdadeiro e bom para si próprio, aumentando assim a força motivacional do sujeito para agir moralmente. A consciência moral, assim definida, é pois um factor determinante da motivação moral e, por isso, considerámos indispensável proceder à sua avaliação. Porém, parecia-nos também importante integrar na avaliação da motivação moral uma medida de natureza quantitativa que nos desse um indicador objectivo da força motivacional para realizar a acção elegida como moral. Esta segunda medida corresponde portanto à avaliação da atribuição de emoções associadas a actos de transgressão.

Para a predição da consciência moral utilizámos uma análise discriminante, que permitiu identificar as variáveis que apresentavam capacidade para diferenciar os

três grupos de consciência moral. Foram efectuadas oito análises em cada amostra, pois o teste da predição nas transgressões de mentira e fraude teve em consideração as diferenças em função do género. Começamos então pelas quatro análises relativas a estas duas transgressões que, como vimos, considerámos as melhores medidas de consciência moral.

Para cada uma das amostras, efectuaram-se três análises cuja primeira função discriminante diferencia o grupo de sujeitos com consciência moral superior, os que optaram pela classificação de transgressão, dos grupos de sujeitos com consciência moral inferior, os que classificaram as situações como transgressão relativizada ou não transgressão. Este resultado mostra que não existe uma distinção muito acentuada entre os grupos de transgressão relativizada e de não transgressão e que a distinção mais forte discrimina estes dois grupos do grupo de transgressão. Nestas análises, a segunda função discriminante diferenciou os grupos de transgressão relativizada e de não transgressão, embora apenas em duas análises ela seja significativa após remoção da primeira função.

Relativamente à primeira função, a integridade foi uma variável de peso em cinco análises, sendo claramente a variável mais importante para diferenciar os grupos, principalmente para distinguir os sujeitos de consciência moral superior e inferior. A forclusão e a moratória apresentaram peso em três análises e a difusão em uma, o que mostra que a identidade também pode ser uma variável discriminativa da consciência moral, nomeadamente, para esta distinção entre grupos de maior e menor consciência moral. Finalmente, a identidade moral apareceu apenas em duas análises evidenciando menor peso do que as outras duas variáveis para realizar esta diferenciação.

As variáveis que mais contribuem para a distinção feita pela segunda função, entre os dois grupos de consciência moral inferior, são atributos da identidade, a difusão em quatro análises, a identidade realizada e a forclusão em duas análises cada uma e a moratória em uma análise, assim como a identidade moral, em duas análises.

Numa análise em que a primeira função diferenciou transgressão e transgressão relativizada da não transgressão e a segunda função diferenciou transgressão e transgressão relativizada, a identidade realizada e a identidade moral contribuíram para a primeira função e a difusão e a integridade para a segunda função. Finalmente, numa das análises não foram encontradas funções discriminantes e a integridade foi a única variável que, tomada isoladamente, mostrou qualidade discriminativa e verificou-se

ainda que os sujeitos do grupo de não transgressão apresentavam integridade mais baixa e que os sujeitos do grupo de transgressão apresentavam integridade mais alta.

Podemos concluir que a integridade aparece como uma variável de alto poder discriminativo, tanto na mentira como na fraude, em sujeitos masculinos e femininos, com excepção da acção de mentira em sujeitos femininos na amostra de risco psicossocial. Esta capacidade parece particularmente acentuada para diferenciar os sujeitos de consciência moral mais alta dos outros sujeitos. A identidade também apresenta qualidade discriminativa, tanto na diferenciação entre consciência moral alta e baixa, como na distinção entre os dois grupos de consciência moral mais baixa, só não tendo peso na acção de fraude em sujeitos masculinos na amostra 2. A identidade moral, mas de forma menos importante, também aparece associada aos dois tipos de discriminações referidos.

Nas análises da transgressão de roubo, a integridade foi única variável discriminativa na amostra normativa e, em conjunto com a moratória, diferenciou transgressão de transgressão relativizada e não transgressão na amostra de risco psicossocial. Na transgressão de violação de compromisso, em ambas as amostras, a primeira função discriminante diferenciou o grupo de transgressão relativizada dos grupos de não transgressão e transgressão, uma distinção menos esperada mas que poderá estar influenciada pelo escasso número de sujeitos na categoria não transgressão.

Os modelos discriminantes encontrados explicaram entre 49% e 63% dos casos na amostra normativa e 53% a 71% dos casos na amostra de risco psicossocial, o que poderemos considerar bastante aceitável. A análise mais particularizada da capacidade classificatória do modelo permitiu verificar que, na amostra normativa, a média de casos explicados foi de 76% para o grupo de não transgressão, 54% para o grupo de transgressão relativizada e 51% para o grupo de transgressão. Na amostra de risco psicossocial existe um padrão semelhante, sendo a média de casos explicados para o grupo de não transgressão de 80%, para o grupo de transgressão relativizada de 58% e para o grupo de transgressão de 63%. Estes resultados mostram que a discriminação dos sujeitos do grupo de não transgressão é mais alta e tem valores de bom nível, enquanto a discriminação dos outros grupos foi mais baixa e tem valores apenas razoáveis. Parece-nos portanto necessário melhorar as possibilidades de diferenciação destes grupos.

Na avaliação da predição das atribuições emocionais, efectuada pela análise de regressão, realizámos, em primeiro lugar, a análise das transgressões que considerámos de melhor qualidade métrica, a mentira e a fraude, e, em segundo lugar,

analisámos as outras duas transgressões. Na análise de regressão, as situações que foram diferenciadas pelo género foram a mentira, em ambas as amostras, e a fraude apenas na amostra 2, tendo sido efectuadas sete análises de regressão, quatro para as situações de mentira e três para a fraude.

Ora, a integridade apareceu como variável preditora da atribuição emocional em seis destas análises, duas delas como a única variável preditora, e em outras três como a variável mais explicativa do modelo encontrado. A identidade apareceu como variável explicativa em cinco análises, a moratória e a forclusão em duas e a identidade realizada numa delas. A identidade moral apareceu como variável explicativa em duas análises. Podemos concluir que, também para a medida quantitativa de motivação moral, a integridade afirma-se como a variável mais preditora, tendo a identidade um contributo também importante e a identidade moral um contributo menos importante. Os modelos preditores encontrados explicaram uma percentagem da variância entre 7,3% (fraude na amostra 1) e 28,5% (fraude em sujeitos femininos na amostra 2), o que indica valores bastante aceitáveis com excepção da transgressão de fraude na amostra 1.

Na transgressão por roubo a integridade foi a única variável preditora em ambas as amostras e, na violação de compromisso, foram as variáveis de identidade que explicaram a emoção atribuída.

Verifica-se portanto uma certa similitude entre estes resultados e os que foram encontrados para a consciência moral, o que sugere que a integridade e a identidade parecem ser as variáveis mais importantes para a explicação da motivação moral.

Em conclusão, considerando as duas transgressões que revelaram boa qualidade avaliativa, podemos afirmar que: (1) o nosso modelo preditor foi confirmado e o poder explicativo encontrado é aceitável; (2) que a integridade é a variável mais explicativa da motivação moral e que parece estar mais relacionada com a consciência moral e com a atribuição de emoções mais negativas em actos de transgressão; (3) que a identidade também parece uma variável explicativa importante da consciência moral e da atribuição de emoções, embora os resultados não sejam demasiado conclusivos por razões relacionadas com a medida; e (4) que a identidade moral também se revelou uma variável explicativa, embora com menos poder explicativo do que as outras duas e com mais peso na predição da consciência moral do que da atribuição de emoções.



## **Conclusões Finais**

Como todas, também esta dissertação começou pelo seu título, no qual assumíamos uma busca pela identidade de Heinz, o personagem do dilema mais famoso de Kohlberg (Colby & Kohlberg, 1987b). E escolhemos este título com a convicção que, não a identidade de Heinz em particular, mas o desenvolvimento da identidade dos indivíduos poder-nos-ia abrir um conhecimento importante sobre os processos psicológicos que estão implicados na realização de acções morais. Assim, mais do que colocar o foco de análise na cognição moral, tema central da maioria dos estudos da psicologia moral nas últimas décadas, este trabalho distingue-se pela tentativa de problematizar e compreender os processos psicológicos que conduzem o indivíduo à acção moral.

Porém, desde logo, enfrentámos um problema difícil, o da mensuração da acção moral. Ora, não sendo objectivamente possível a sua mensuração, permanecia ainda um problema difícil de resolver: como evitar os limites impostos pela avaliação da representação da acção e a rendição à soberana variável da psicologia moral, a cognição? Um problema que muitos estudos confrontaram e não resolveram, preferindo manter uma lógica de explicação da acção moral através do nível de cognição moral, uma lógica inspirada e apoiada na teoria de Kohlberg (1984/1992). Porque queríamos ir além desta conceptualização, e também deste objecto de estudo, decidimos seleccionar *a priori* uma variável ou componente psicológico que fosse, o mais possível, representativo da acção moral. Esta opção levou-nos a eleger a motivação para agir moralmente como um construto com potencialidade para explicar e prever a conduta individual em situações de natureza moral.

Desde o primeiro momento estabelecemos a presunção que o estudo da motivação moral necessitava de ir além das fronteiras delimitadas pela teoria de Kohlberg (1984/1992), onde a cognição tem sido soberana. As linhas de investigação desenhadas por esta teoria, marcadas por um território desenhado por um giz deôntico, que propõem um desenvolvimento moral associado à equilibração de uma noção de justiça capaz de pôr em causa as suas próprias leis, que consegue coordenar e balancear pontos de vista e oferecer uma solução de equidade, foram, ao longo deste texto, descritas, interpretadas e interrogadas com o auxílio de uma legião de pensadores e investigadores que foram verdadeiros protagonistas desta narrativa científica.

A nossa primeira tarefa consistiu em confrontar o modelo unidimensional de Kohlberg (1984/1992) a um modelo multidimensional, que presume o contributo de outros componentes psicológicos, designadamente as emoções, enquanto sistema básico

do funcionamento psicológico, e a identidade, enquanto estrutura psicológica que progressivamente integra emoções e cognições, auto e hetero conhecimento, interesses, valores, crenças, competência social e, também, consciência moral (Colby & Damon, 1992, 1995; Blasi, 1984, 1999, 2004). Naturalmente que neste confronto entre modelos uni e multi dimensionais não nos empenhámos numa disputa à procura de um vencedor, mas antes numa tentativa de buscar uma descrição mais alargada e mais funcional da motivação moral individual, uma descrição que nos desse instrumentos para compreender e até intervir no desenvolvimento pessoal em geral e no desenvolvimento moral em particular. Mais do que assumir a identidade de um explorador que vai redesenhar os territórios da moralidade e que sai em busca do que estava para além do horizonte ditado pela ética da justiça, uma tarefa meritória na reconceptualização de domínios e de noções da psicologia moral, a nossa preocupação estava mais centrada na compreensão dos processos e dos componentes psicológicos da motivação moral. Porque identificámos a motivação moral como uma questão que, de um ponto de vista psicológico, mas também social, educativo e até jurídico, tem uma pertinência substantiva e uma actualidade incontornável. Mas, também, porque a identificámos como a principal lacuna das teorias psicológicas da moralidade, até porque aquelas que mais deliberadamente a têm tentado explicar têm pecado pela falta de estudos empíricos que submetam os modelos propostos à condição de falsificabilidade do método científico. O objectivo desta dissertação era pois contribuir para a compreensão da motivação moral ou, mais precisamente, da motivação para a acção moral.

Cumprir esta primeira tarefa obrigou-nos a uma fundamentação exaustiva e, por isso, procurámos descrever e reflectir, de forma razoavelmente aprofundada, sobre as várias correntes da psicologia moral, propondo uma análise crítica que, sem desvirtuar a essência de cada uma das teorias, colocasse a ênfase no problema da motivação moral. Por isso, construímos um texto relativamente alargado sobre os modelos e a investigação empírica de muitos psicólogos que estudam e pensam a moralidade. Este objectivo permitiu-nos também oferecer um texto que, do ponto de vista conceptual, constitui uma ferramenta que facilita uma boa revisão da literatura deste domínio da psicologia e este pode ser um primeiro contributo que deixamos aos nossos eventuais leitores.

Mas, retornemos ao objectivo principal desta dissertação, compreender a motivação para a acção moral. As teorias clássicas da psicologia moral defendem que a motivação moral depende do conhecimento, uma noção que integra as aprendizagens

das regras e normas sociais e o nível de desenvolvimento sócio-cognitivo de cada indivíduo (Kohlberg, 1984/1992; Piaget, 1932/1984) e, assim, a inexistência de acções morais explica-se pela falta de conhecimento, argumentam estes autores. Uma tese difícil de pôr em causa porque raramente ela foi devidamente testada. Ao medirem fundamentalmente o raciocínio moral, e quase nunca a acção moral, e ao presumirem que o conhecimento do bem era suficiente para garantir a prática do bem, os estudos tendiam a confirmar a importância da cognição para o desenvolvimento moral assim avaliado e não era fácil comprovar as eventuais insuficiências desta teoria. Não sobrava um espaço adequado para a discussão, que se transformava num simples confronto de posições prós e contra, uma vez que era preciso estudar a acção moral e não a presumir. Nesse aspecto, Blasi (1980) assumiu um papel central ao colocar a ênfase nas relações entre a cognição e a acção moral. Contudo, tanto Blasi como outros autores que propuseram modelos alternativos à explicação cognitiva não desenvolveram estudos suficientemente críticos para oferecerem, mais do que teorias conceptualmente bem fundamentadas, evidências empíricas relevantes que comprovassem alternativas consistentes ao modelo de Kohlberg. Ora, este foi precisamente o desafio que nos propusemos cumprir, organizado em dois objectivos de investigação: em primeiro lugar, procurámos mostrar, através dos estudos do vitimizador feliz/infeliz, que a cognição pode ser uma condição insuficiente para a motivação moral; e, em segundo lugar, procurámos construir e testar um novo modelo explicativo da motivação moral.

Os estudos que realizámos com o paradigma clássico do vitimizador feliz/infeliz oferecem evidências, razoavelmente consistentes, de que a cognição não é suficiente para explicar a motivação moral. A inexistência de um padrão desenvolvimentista claro, assim como a falta de associação entre a motivação moral e a competência cognitiva são resultados que apoiaram essa conclusão e que nos fizeram persistir na busca de uma compreensão mais realista da motivação moral. Naturalmente, existem limitações no paradigma do vitimizador feliz/infeliz que tiveram que ser consideradas para a obtenção de novo e melhor conhecimento sobre a motivação moral. Por um lado, não considerar os sujeitos que não avaliam a situação como transgressão é um erro, pois perdem-se indivíduos fundamentais para a compreensão da motivação moral. Por outro lado, a medida utilizada, embora faça alusão às emoções, avalia basicamente a representação que o respondente constrói sobre o transgressor e sobre a sua acção, uma vez que esta representação é de natureza fundamentalmente cognitiva embora se expresse através de categorias emocionais (bem, mal, arrependido, feliz, etc),

que são classificadas como emoções positivas ou negativas. Pensamos, finalmente, que o próprio sistema de justificações utiliza uma perspectiva cognitiva da moralidade, uma conceptualização kohlberguiana, e utiliza categorias imprecisas e insuficientes para estudar a motivação moral em adolescentes e adultos. Apesar destas limitações, consideramos importante a evidência encontrada por alguns investigadores relativa à qualidade preditora da atribuição de emoções para a motivação moral e a acção moral (Asendorpf & Nunner-Winkler, 1992; Krettenauer & Eichler, 2006; Nunner-Winkler, 1999). Esta constatação constituiu portanto um ponto de partida para construirmos uma medida da motivação para a acção moral onde introduzimos uma alteração que, embora pareça subtil, consideramos muito significativa. Mais precisamente, ao contrário de Krettenauer e Eichler (2006), que apenas utilizaram uma escala atribucional com emoções negativas, utilizámos uma escala que integra o espectro total das emoções, ou seja, que permite avaliar desde as emoções positivas às emoções negativas.

Porém, para construirmos uma boa medida da motivação moral necessitávamos ainda de uma conceptualização mais clara sobre este construto. As teorias desenvolvimentistas da identidade moral (Damon, 1984, 2000; Colby & Damon, 1992, 1995; Blasi, 1999, 2004) oferecem uma análise abrangente e de pertinência reconhecida pelos investigadores da psicologia moral. Mas, como afirmámos antes, Blasi (1995) apenas realizou um estudo empírico, ou seja, pouca investigação para a conceptualização tão profusa e abundante que oferece. Seja como for, a sua conceptualização: (1) inclui a identidade moral como um motivo incontornável para a acção moral; (2) propõe uma perspectiva desenvolvimentista da identidade moral, mostrando como esta estrutura psicológica se forma ao longo do processo de crescimento do indivíduo; e (3) integra o conhecimento moral e o conhecimento do *self* numa estrutura psicológica que inclui ainda as emoções e os motivos pessoais. Esta conceptualização propõe assim uma descrição mais plausível do funcionamento moral individual do que o modelo cognitivo, unidimensional, de Kohlberg, até porque Blasi (1984, 1999, 2004) não rejeita o papel do conhecimento moral como base da moralidade, um conhecimento que para ele está ligado aos juízos morais.

Ora, os estudos que nós próprios realizámos sobre o vitimizador feliz/infeliz mostram como o conhecimento moral, particularmente nas crianças mais novas, é obtido pela aprendizagem social que comanda a moralidade infantil e, naturalmente, que a aprendizagem infantil depende significativamente dos instrumentos cognitivos. Mas, os sujeitos mais velhos que avaliámos nos estudos do vitimizador feliz/infeliz

mostraram que a aprendizagem social e o desenvolvimento cognitivo que possam possuir são insuficientes para explicar a sua motivação moral e, portanto, existem outras variáveis que nela interferem. Um resultado que apoiou a nossa intenção de buscar melhores explicações e melhores medidas da motivação moral.

Uma vez que os objectivos desta tarefa eram claramente interdependentes, optámos por construir um modelo que privilegiasse, tanto as teorias existentes, como os nossos próprios resultados empíricos, designadamente as respostas dos sujeitos confrontados a situações experimentais neutras, pouco contaminadas pela teoria moral. A conceptualização baseada nas teorias da identidade moral, mas sobretudo a análise dos argumentos fornecidos pelos sujeitos para justificarem a identificação de personagens transgressores, de acções de transgressão e a auto-atribuição de emoções associadas à possibilidade de, eles próprios, terem cometido diferentes tipos de acções objectivamente imorais, levou-nos a formular a noção de *consciência moral*, que descreve o tipo de representação construída pelos indivíduos em situações de natureza moral. Mais precisamente, a representação associada à medida da consciência moral é diferente daquela que é avaliada nos estudos clássicos do vitimizador feliz/infeliz pois, para além de avaliar o conhecimento objectivo de normas e princípios morais que resulta da aprendizagem e do nível de cognição moral do sujeito, procura captar o seu conhecimento moral subjectivo, procura captar em que medida esse conhecimento objectivo de normas e princípios morais está integrado na identidade do sujeito e regula a representação que constrói de uma dada situação de natureza moral. Com efeito, o conhecimento moral objectivo e subjectivo podem ou não estar em consonância e, mesmo que permaneçam consistentes, podem implicar um compromisso maior ou menor do sujeito para transformar esse conhecimento normativo numa acção moral consistente.

Ao contrário da metodologia típica dos estudos clássicos do vitimizador feliz/infeliz, para medirmos a consciência moral não excluimos os sujeitos que não classificavam as situações propostas como situações de transgressão. Assim, se o sujeito classifica como não transgressão uma situação objectivamente imoral, o seu juízo mostra consistência entre o seu conhecimento moral objectivo e subjectivo, pois não reconhece a imoralidade da acção e assume esta avaliação como verdadeira e boa para a sua identidade, legitimando-a e aceitando-a. Mas, conhecimento objectivo e subjectivo permanecem também em consonância se o sujeito opta pela classificação de transgressão, pois emite um juízo objectivo que assinala a transgressionalidade da acção

acompanhado de uma expressão identitária que apela para conteúdos morais. Pudemos portanto perceber que os sujeitos incluídos na categoria não transgressão construíram uma consciência moral cuja consistência entre conhecimento objectivo e subjectivo os vai orientar para uma motivação moral baixa, enquanto nos sujeitos da categoria transgressão essa consistência os vai mobilizar para uma tendência oposta. Pelo contrário, os sujeitos que optaram pela avaliação de transgressão relativizada parecem revelar um conflito interno entre a normatividade que regula a avaliação objectiva e uma avaliação subjectiva subjugada pela necessidade de satisfazer uma identidade marcada por motivos egoístas, materialistas, e orientada para a conveniência. Como vimos, estes sujeitos apresentaram uma atribuição emocional nunca inferior ou superior em 0,5 relativamente ao ponto médio da escala de 7 pontos e, portanto, intermédia entre a emoção positiva e negativa, o que mostra uma probabilidade, no mínimo razoável, de realizarem uma acção imoral. Além disso, e apesar da emoção atribuída ser intermédia, estes sujeitos apresentam uma racionalização da conduta ou da intenção associada à acção que indica que podem transgredir com alguma frequência. Por sua vez, os sujeitos da categoria transgressão expressaram atribuições emocionais que variaram entre 5,73 e 6,64, ou seja, de tendência muito negativa, indicando assim uma elevada probabilidade de não virem a cometer acções imorais. Já os sujeitos da categoria de não transgressão apresentaram atribuições que variam de 0,79 a 3,50, ou seja, de tendência muito positiva, o que induz uma alta probabilidade de cometerem uma acção imoral. Apenas a média atribuída pela amostra normativa na transgressão de roubo, 3,50, constitui excepção a este padrão; contudo, esta categoria foi constituída apenas por dois sujeitos, pelo que este resultado tem de ser relativizado. Tanto a análise conceptual, como os nossos resultados empíricos, legitimam portanto uma distinção fundamental entre dois grupos de sujeitos, um grupo marcado por baixa motivação moral e potencialidade transgressora, que avalia as situações propostas como não transgressão e transgressão relativizada, e um grupo de sujeitos caracterizado por alta motivação para a acção moral, que opta pela avaliação de transgressão.

Se utilizámos a consciência moral como uma das medidas de motivação moral ou como parte dessa medida, a outra, mais quantitativa, dava-nos um indicador mais objectivo da probabilidade dos sujeitos praticarem determinado tipo de acção através da atribuição de emoções associadas a situações objectivas de transgressão. Mais precisamente, a consciência moral indica a avaliação subjectiva que o sujeito faz da situação e a sua orientação para um determinado tipo de acção, enquanto a atribuição

emocional indica a possibilidade mais objectiva, quantitativa, desse tipo de acção vir a ser praticada pelo sujeito.

A existência de uma boa relação entre estas duas medidas, uma mais qualitativa e outra mais quantitativa, era portanto fundamental para a consistência da medida e do modelo de compreensão da motivação moral que construímos e que pretendíamos testar. Ora, verificámos que a atribuição emocional está associada à consciência moral e que as emoções atribuídas tendem a ser mais negativas nos sujeitos da categoria transgressão, intermédias nos sujeitos da categoria transgressão relativizada e positivas nos sujeitos da categoria não transgressão.

Além disso, a prevalência da componente cognitiva na compreensão da moralidade, defendida por Kohlberg e Candee (1984), tornava pouco provável a existência de diferenças individuais em ambas as medidas da motivação moral. Ora, por um lado, tanto na atribuição de emoções, como na consciência moral foram encontradas diferenças individuais, o que apoia o modelo do *self* de Blasi (1999, 2004) e sugere que a cognição não é uma condição suficiente para explicar a motivação moral. Por outro lado, tanto a associação entre as duas medidas, como o padrão de variabilidade encontrado favorecem a conceptualização que desenvolvemos para a motivação para a acção moral e tendem a validar a sua operacionalização através da medida que construímos e que permite diferenciar os sujeitos morais e os sujeitos transgressores ou imorais. Porém, a compreensão psicológica mais aprofundada destes dois polos do espectro da moralidade necessitava ainda de uma análise mais detalhada dos processos que orientam estes dois tipos de sujeitos para diferentes tendências de acção.

Os elementos principais para esta análise são as representações evocadas pelos próprios sujeitos nas justificações que encontrámos e que caracterizavam os diversos tipos de consciência moral.

Começamos por analisar os sujeitos que apresentaram uma consciência moral que classificámos como não transgressão e transgressão relativizada pois, apesar de se distinguirem na avaliação que fazem das situações propostas, utilizam uma argumentação similar e mantêm uma atitude relativamente idêntica na relação com estas situações objectivamente imorais.

Nestes dois grupos de sujeitos, um dos aspectos mais referidos foi a orientação para os ganhos materiais, um tipo de argumento que está directamente ligado a uma ideologia pragmática, utilitária e materialista, que Schlenker (2008) apelida ideologia de conveniência, voltada para o sucesso e para a felicidade pessoal e onde o conforto



material é o valor determinante na hierarquia das crenças que orientam as atitudes destes indivíduos. Do ponto de vista moral, o utilitarismo e o pragmatismo revelam a fragilidade do desenvolvimento destes sujeitos, pois correspondem à moral individualista e instrumental de Kohlberg (1984/1992) ou à moral do interesse de Lourenço (2002a). Estes indivíduos parecem estar fundamentalmente centrados nos seus interesses, na diminuição de consequências negativas para si próprios e/ou na obtenção de benefícios, tendem a ser calculistas, pois têm dificuldade em exercerem a reciprocidade social e a sua perspectiva moral revela uma tendência hedónica, orientada para a auto-satisfação, um fim para o qual quase todos os meios podem ser apropriados. Este tipo de sujeitos não se interessa pela auto ou hetero reprovação moral, nem avalia as consequências dos seus actos (*e.g.*, Schlenker *et al*, 2009), pois o seu hedonismo e pragmatismo é sustentado por emoções carentes de empatia (Hoffman, 1982, 2000), de capacidade de lidar com a frustração ou com o adiamento da gratificação e alimenta a construção de um modelo de sucesso e de adaptação no qual cabem perfeitamente meios não convencionais e, até, imorais. A sua carência emocional está associada à falta de reciprocidade cognitiva e social, à dificuldade em realizarem a tomada de perspectiva sócio-cognitiva (Selman, 1976, 1980) e atesta o défice cognitivo e social que caracteriza muitos destes sujeitos. Enfim, esta fragilidade de instrumentos psicológicos promove a construção de identidades pessoais, com pouco respeito pela alteridade e com baixo sentido de responsabilidade, que internalizam crenças e valores que, no essencial, estão ao serviço de um *self* egocêntrico e, até, egoísta (Damon, 1984, Damon & Hart, 1988).

A desvalorização de consequências é outro dos argumentos comuns a estes dois grupos sujeitos e aparece de maneiras diversas, sejam elas a não antecipação ou desvalorização das consequências negativas dos seus actos, a atribuição de valor positivo a condutas negativas ou, simplesmente, a colocação dos interesses pessoais acima das consequências negativas das condutas, desprezando o prejuízo alheio, a falta de justiça das suas acções ou os valores negativos que lhes estão subjacentes. Ora, se a incapacidade de antecipar as consequências das próprias acções é um dos aspectos que está comprometido em sujeitos de tendência predominantemente anti-social e que reflecte mais directamente défices de processamento sócio-cognitivo (Dodge, 1980, 1986; Rubin & Krasnor, 1986; Díaz-Aguado, 1986), o enviezamento valorativo das intenções, das condutas e das consequências das acções, para além da distorção cognitiva, está também associado a componentes emocionais e morais que reflectem, frequentemente, processos de socialização e de aprendizagem social pobres no que

respeita a indução de emoções positivas e de uma dimensão normativa fundamental (Eisenberg, 2000).

Nos argumentos apresentados pelos sujeitos incluídos nas categorias de não transgressão e transgressão relativizada encontrámos também uma tríade de racionalizações que, como assinalámos antes, foram descritas pelo modelo da responsabilidade triangular (Christopher & Schlenker, 2005; Schlenker *et al.*, 1994; Schlenker *et al.*, 2001; Schlenker *et al.*, 1991; Schlenker *et al.*, 2009). A clareza das prescrições, o sentido de obrigação pessoal e o nível de controlo pessoal são o trio de elementos descritos nesse modelo e que revelam uma aprendizagem social deficitária das regras e normas sociais, uma aprendizagem que promove uma flexibilidade moral que pode oscilar como canas expostas aos ventos (Bandura *et al.*, 1996; Bersoff, 1999 e McCabe, 1992) Mas, para além da ausência de normas nos contextos de desenvolvimento destes sujeitos, faltou-lhes também a adopção de valores positivos, capazes de aumentarem a força dos elementos prescritivos como reguladores da conduta própria (Erikson, 1975; Levine, Jakubowski & Côté, 1992). Dito de outro modo, para estes sujeitos, as regras não são claras, não existem ou, no mínimo, não são para cumprir, uma atitude psicossocial que alguns autores designam descomprometimento moral (Bandura, 1991; Bandura *et al.*, 1996; Bersoff, 1999, McCabe, Treviño & Butterfield, 2001) e que também aparece ligada a diversos tipos de transgressionalidade. A falta de controlo pessoal, o terceiro elemento referido pelo modelo da responsabilidade triangular, é evocado pela hipervalorização dos acontecimentos externos, pela referência ao *locus* de controlo externo que domina estes sujeitos e que os faz tender para a imoralidade sempre que o controlo social não é impositivo. Este trio de racionalizações, associadas à falta de responsabilidade pessoal e social, corrompe a construção moral, porque a aprendizagem de normas foi escassa, porque elas foram pouco internalizadas e porque o sujeito não construiu a integridade necessária à auto-regulação da conduta, incluindo o sentido de responsabilidade pelas suas consequências (Schlenker, 2008, Schlenker *et al.*, 2009). Uma corrupção que não é compatível com os instrumentos psicológicos que a construção de uma identidade diferenciada e de um ego resiliente requisitam (Côté e Levine, 1987, 1988a, 1988b; Damon & Hart, 1988; Erikson, 1975).

Finalmente, um último argumento que encontrámos nestes dois grupos de sujeitos, evoca a identidade do autor cuja auto-representação faz prever acções de transgressão. Diferentemente dos outros argumentos, esta racionalização ou desculpa é

atribuída à própria identidade do transgressor, que é positivamente avaliado pela capacidade de alcançar os objectivos que se propôs alcançar, independentemente dos meios que utilizou. Aqui, podemos observar uma racionalização que configura uma sintonia entre autor e conduta, uma ausência de conflito interno que faz lembrar os exemplares morais de Colby e Damon (1995); contudo, esta conduta instrumental que está ao serviço de objectivos antecipados é de tendência anti-social, ao invés do sentido pró-social e moral que caracteriza a conduta dos exemplares morais. Este funcionamento psicológico de orientação negativa face à normatividade e às relações interpessoais, marcado pela dimensão sintónica entre acção e personalidade, descreve um psiquismo de tendência anti-social onde a indiferença pelos outros pode conduzir ao cinismo e à psicopatia (Schlenker, 2008).

Por sua vez, os sujeitos incluídos na categoria de transgressão revelaram um conhecimento moral objectivo que reflecte uma aprendizagem da normatividade e o desenvolvimento dos juízos deónticos, que Kohlberg e Candee (1984), mas também Blasi (1995), consideraram a base da moralidade. Contudo, estes sujeitos apoiam as suas respostas em conteúdos morais e referem, por vezes, a impossibilidade de realizarem acções contrárias à sua identidade, o que revela a formação de uma identidade moral, considerada por Blasi (1999, 2004) como um motivo necessário para a tendência de auto-consistência. Mais precisamente, o juízo deóntico não é suficiente para promover a motivação para a acção moral, pois é necessária uma integração da moralidade no sistema do *self* e a formação de motivos pessoais que são influenciados pelos conteúdos morais (Blasi, 2004). Alguns sujeitos que observámos formulavam explicitamente os princípios morais com os quais mantinham uma relação de compromisso muito forte, expressando-os através de enunciados de natureza abstracta como, por exemplo, “*sem dignidade o homem não é nada*”. Ora, este tipo de argumentação é claramente representativo da ideologia de princípios morais, proposta por Schlenker (2008), e está associado a uma elevada integridade. Dito de outro modo, estes enunciados parecem funcionar como grelhas de leitura da realidade, altamente marcadas por uma componente moral, que induzem um sentido de responsabilidade pessoal e social muito forte que orienta o sujeito para a acção moral (Schlenker *et al.*, 1994, Schlenker *et al.*, 2001).

Em síntese, este conjunto de resultados tende, de novo, a confirmar que a cognição não é uma condição suficiente para induzir motivação para a acção moral, uma conclusão que já havia sido sugerida pelos estudos do vitimizador feliz/infeliz. Em

primeiro lugar, porque verificámos a existência de diferenças individuais nas duas medidas de motivação moral, a consciência moral e a atribuição de emoções, e verificámos também que estas medidas estão associadas positivamente, ou seja, a consciência moral alta, representada pelos sujeitos que classificam as situações propostas na categoria de transgressão, está ligada a atribuições emocionais negativas, enquanto a consciência moral baixa, representada pelos sujeitos que optam pelas classificações de transgressão relativizada e de não transgressão está ligada a atribuições emocionais menos negativas ou, até, positivas. Em segundo lugar, porque verificámos alguma variabilidade intra-sujeitos, o que sugere que a avaliação da natureza moral/imoral da conduta é influenciada pelo tipo e/ou pelo contexto da própria conduta de transgressão. Em terceiro lugar, a confirmação mais crítica da influência de componentes emocionais e identitários é fornecida pela análise dos argumentos apresentados pelos sujeitos das várias categorias de consciência moral, onde se torna visível o efeito de componentes não cognitivos na avaliação que os sujeitos fazem das situações.

Porém, o teste mais decisivo do nosso modelo de compreensão da motivação moral é oferecido pela análise da qualidade preditora das três variáveis independentes que seleccionámos, a identidade, a identidade moral e a integridade. Verifica-se, em primeiro lugar, uma marcada similitude dos resultados encontrados para as duas medidas da variável dependente, a consciência moral e a atribuição emocional. Em segundo lugar, a integridade afirma-se como a variável com maior qualidade preditora da consciência moral, pois surge sobretudo associada à discriminação dos sujeitos de consciência moral alta dos outros grupos e, na atribuição de emoções, aparece associada a emoções mais negativas. Em terceiro lugar, a identidade, avaliada pelas diversas dimensões que integram os estatutos de identidade, também revelou um bom poder preditor tanto da consciência moral, como da atribuição de emoções. Particularmente a medida de consciência moral apareceu associada às duas discriminações que foram maioritariamente encontradas, a distinção entre a transgressão e a transgressão relativizada e não transgressão e a distinção entre a transgressão relativizada e a não transgressão. Ora, a influência da integridade e dos conteúdos identitários sugere que os diferentes níveis de controlo do ego são aparentemente importantes para a distinção das várias categorias de consciência moral. Finalmente, em alguns modelos preditores, apareceu também o efeito da identidade moral, mas um efeito muito menos acentuado e mais pronunciado relativamente à consciência moral do que à atribuição de emoções,

onde o impacto deste componente parece ser pouco relevante. Se, tal como foi descrito por Blasi (1984, 1995, 1999), a motivação moral do sujeito supõe a existência de conteúdos morais, também é verdade que a construção de uma identidade moral não dá total garantia de que ele venha a realizar acções morais (Blasi, 2004), ou seja, quem conhece e se identifica com o bem nem sempre pratica o bem. É portanto conceptualmente previsível que os resultados mostrem que a identidade moral está mais ligada à avaliação que o sujeito fez da situação, pela sua inclusão no que designámos conhecimento moral subjectivo, do que à força motivacional que o levará a exercer a acção moral. Para isto, parece ser mais decisiva a identidade do sujeito e, principalmente, a sua integridade. Mas, partindo destas evidências empíricas, propomos uma conceptualização desenvolvimentista da motivação moral, que pode ser a base de futuras investigações sobre o modelo desenvolvido nesta dissertação.

Na nossa perspectiva, durante a infância, o indivíduo vai realizando aprendizagens das normas e convenções sociais que são, inicialmente, processadas pelos seus sistemas emocional e cognitivo e são responsáveis pela orientação da sua conduta social, ainda sob regulação externa. É o tempo privilegiado da heteronomia moral descrita por Piaget (1932/1984), uma compreensão do mundo social orientada pelo respeito unilateral e pela incapacidade de aceitar a existência de outros pontos de vista para além do próprio e de distinguir dimensões objectivas e subjectivas, pessoais e sociais da realidade. Uma compreensão moral que Kohlberg (1984/1992) descreve como orientada para a obediência e para o evitamento do castigo. Ainda durante a infância, quando já consegue resolver a limitação imposta pelo egocentrismo e compreender a existência de outros pontos de vista, a criança permanece centrada em si própria, adoptando uma atitude orientada para a salvaguarda dos interesses próprios, o calculismo e o pragmatismo.

O domínio da tomada de perspectiva social (Selman, 1978) traz a capacidade de coordenar pontos de vista, de diferenciar e compreender o mundo subjectivo e objectivo, interno e externo, próprio e dos outros. Simultaneamente, a criança começa a articular emoções e cognições e inicia a formação do auto-conceito. E esta progressiva capacidade de diferenciar o mundo, associada a uma melhor compreensão das regras e normas socialmente aprendidas, promovem o exercício da reciprocidade psicológica nas relações interpessoais e a transição para a interessoalidade baseada no que Piaget (1932/1984) descreve como respeito mútuo.

Com a formação da identidade, a partir da adolescência, o sujeito vai progressivamente internalizando as dimensões prescritivas e articulando-as com o auto-conhecimento, construindo assim a integração do sistema moral com o sistema de *self* (Damon, 1984; Colby & Damon 1995) da qual resulta a identidade moral (Blasi, 1983, 1984). Deste modo, as prescrições que permaneciam externas e sociais na infância são transformadas em elementos auto-prescritivos (Schlenker, 2008). Este processo promove a transição para uma competência moral autónoma (Piaget, 1932/1984), que já integra uma perspectiva de indivíduo como membro social, relaciona os interesses e necessidades pessoais com os interesses colectivos e preocupa-se com o bem-estar dos outros, uma moral convencional (Kohlberg, 1984/1992). Ao mesmo tempo, o adolescente constrói um pensamento progressivamente abstracto e dedutivo (Piaget & Inhelder, 1966/2009) e vai formando uma noção mais integrada de pessoa (Selman, 1978) onde são incluídos, numa unidade multidimensional, mas coerente, as emoções, os pensamentos, e o conhecimento social e moral. Estes são os requisitos fundamentais para a construção de uma representação de si que integra passado, o presente e que perspectiva o futuro, e que torna necessário um processo de selecção e adopção de crenças, interesses e valores. Mas vejamos, de forma mais detalhada, como se poderão processar tais mudanças.

O processo de construção da identidade apela para dois componentes psicológicos preponderantes: a qualidade dos instrumentos psicológicos e das aprendizagens adquiridas durante a infância e na própria adolescência; e a selecção dos conteúdos identitários que vão progressivamente definindo as orientações dominantes do *self*. Para isso, é fundamental que os conteúdos identitários sejam não só adquiridos e interiorizados, mas também submetidos a um processo de internalização que corresponde a uma exploração própria e profunda, e que vai, progressivamente, um pouco à maneira da construção do pensamento-consciência descrita por Vygotsky (2001), transformando os instrumentos sociais, transmitidos pelo ambiente cultural, em instrumentos psicológicos, individuais, que funcionam, a partir daí, como processos de regulação da conduta própria, pois são eles que a seleccionam, que a planificam e que a induzem. Vygotsky (2001) diz-nos que a apropriação dos símbolos, socialmente elaborados, transmitidos e utilizados, constitui uma condição necessária para a auto-regulação da conduta humana e, particularmente para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores como a linguagem, o pensamento, a vontade e a motivação, entre outros. Nós diríamos então que a apropriação de aprendizagens normativas e a sua

transformação em pensamento e emoção moral resulta de um processo de internalização que leve o sujeito ao auto-reconhecimento dessas dimensões como suas e como aquelas que devem, necessariamente, determinar a sua conduta. Assim sendo, é este processo de internalização, de apropriação das normas morais que conduz ao desenvolvimento de uma vontade ou motivo para manter com elas um compromisso psicológico forte, quase inabalável, oposto ao descomprometimento moral. Dito de outro modo, para além da aprendizagem social e do desenvolvimento emocional e cognitivo, importantes para o processamento da informação social, é necessário que o sujeito proceda a uma exploração identitária activa e que os conteúdos morais sejam eleitos como importantes para a sua identidade.

Porém, a formação da identidade moral, durante a adolescência, é insuficiente para garantir a motivação para a acção moral, que exige a manutenção de um compromisso com os conteúdos morais, a disposição para pôr em risco os seus interesses, a motivação para funcionar como modelo moral de outras pessoas e uma perspectiva humilde do indivíduo face ao universo social (Colby e Damon, 1992, 1995). A identidade moral, por si só, pode ser insuficiente para garantir a motivação moral e é neste sentido que Blasi (1984, 1999) refere a necessidade de um compromisso que pode levar o sujeito à consistência entre pensamento e acção. Mas, importa ainda compreender como este se compromisso se forma.

A exploração identitária, por si só, provoca um efeito no desenvolvimento dos instrumentos psicológicos que o sujeito tem à sua disposição, ou seja, promove um primeiro nível de força ou controlo do ego que se manifesta pela capacidade de auto-regulação da acção própria que evocámos. Contudo, embora o desenvolvimento identitário leve o ego a assumir o comando das operações do *self*, esse controlo pode ainda ser acompanhado de uma dimensão psicológica que aumenta o poder de resiliência do indivíduo perante as pressões externas e internas que confronta. Mais precisamente, o controlo do ego pode ou não estar associado a uma espécie de ego ideal, tendencialmente moral, que induz um forte compromisso psicológico com os princípios morais e um sentido de responsabilidade e de obrigação pessoal e social dificilmente abalável pelas pressões sociais e intrapsíquicas. Ora, na nossa perspectiva, este segundo nível de controlo do ego, que Kohlberg e Candee (1984) tinham mencionado, mas vagamente explicado, e que Blasi (1995) tentou descrever através da noção de experiência subjectiva de identidade, pode ser melhor representado pelo conceito de integridade (Schlenker *et al*, 2009), que apela para o funcionamento de um ego ideal, no

qual a moralidade ocupa um papel absolutamente central, um ego ideal que é aparentemente decisivo para a consistência entre pensamento, emoção e acção moral e, consequentemente, para a motivação para a acção moral.

#### *Limitações e implicações para estudos futuros*

Impõe-se, em primeiro lugar, uma análise crítica sobre alguns aspectos associados às medidas que foram utilizadas.

A medida de motivação para a acção moral revelou qualidades métricas bastante adequadas, mas apenas em duas das situações utilizadas, a transgressão por mentira e a transgressão por fraude. Em próximos estudos será portanto necessário substituir as outras histórias ou modificá-las pela introdução de elementos que possam suscitar maior diversidade avaliativa por parte dos sujeitos permitindo, assim, um melhor conhecimento do funcionamento moral individual. Uma outra hipótese seria manter apenas estas duas histórias em investigações futuras. Contudo, uma vez que se verificou variabilidade inter e intra individual na apreciação das situações, seria importante utilizar outras histórias, com conteúdos morais diferentes, para se diversificar a aplicação deste modelo de motivação moral a vários tipos de transgressão. Por exemplo, a fraude foi a situação que induziu níveis de consciência moral mais baixos e atribuições emocionais mais positivas. Terá isso a ver com o facto de ser um exame escolar e os respondentes serem estudantes? Certamente que sim, mas falta saber até que ponto. Seria importante realizar estudos com outros tipos de fraudes, financeiras, desportivas, etc., até pela sua importância na sociedade actual, ou até estudar uma fraude num exame que não fosse académico, para se compararem os resultados. Outro domínio interessante poderia ser o estudo de transgressões ligadas ao uso das novas tecnologias e das redes de comunicação e pesquisa que estas permitem.

Um outro aspecto importante, ainda relativo à Prova de Motivação para a Acção Moral, será a eventual modificação do sistema de classificação utilizado neste estudo. Os argumentos utilizados pelos sujeitos incluídos na categoria de transgressão talvez possam ser distinguidos em duas categorias: a *transgressão simples ou moral*, quando os sujeitos apelam essencialmente para a dimensão normativa e expressam um conhecimento moral objectivo; e a *transgressão identitária*, quando os sujeitos mobilizam claramente o conhecimento subjectivo, manifestando uma tendência muito acentuada para a auto-consistência, quer pela expressão da supremacia dos princípios morais na orientação da sua conduta, quer pela afirmação de uma fractura do *self*. Esta



diferenciação, para além de melhorar o actual sistema de classificação, poderá também permitir uma melhor discriminação dos grupos de consciência moral.

Por sua vez, a medida de identidade utilizada revelou-se uma escolha pouco apropriada pois não permitiu a atribuição dos estatutos de identidade. Independentemente disto, é agora claro para nós, que seria mais adequado utilizar uma medida da identidade que tivesse uma natureza psicométrica, idêntica às outras duas medidas das variáveis independentes, ou seja, uma escala com um único factor, que pudesse ser representado por um contínuo indicando uma maior e menor diferenciação do ego. Estamos, neste momento, a desenvolver uma medida desse tipo que nos parece mais adequada para a investigação futura.

Em segundo lugar, parece-nos fundamental estudar o modelo de motivação para a acção moral com outras amostras. Por exemplo, seria importante analisar, por um lado, sujeitos adultos mais velhos, relativamente aos quais se pode esperar maior diferenciação do ego e maior integridade, para avaliar o próprio modelo preditor e também o tipo de argumentação invocada na avaliação das transgressões. Por outro lado, seria importante indagar populações adolescentes e tentar avaliar o modelo numa perspectiva desenvolvimentista. É nossa intenção prosseguir esta investigação nestes dois sentidos. Do nosso ponto de vista, a avaliação da população infantil necessitará de um modelo diferente, mas parece-nos importante utilizar a medida de motivação moral, que é perfeitamente aplicável a crianças, não muito novas, e para a qual já construímos uma versão infantil. O estudo dos seus argumentos e das atribuições emocionais pode oferecer indicadores importantes dos processos psicológicos infantis no domínio moral. Seria ainda muito útil estudar populações transgressoras, tentando verificar se existem outras variáveis relevantes, que não tenham sido incluídas neste modelo, para explicar o seu funcionamento moral. Aliás, havia essa intenção da nossa parte, mas não foi possível concretizá-la, porque nos confrontámos a barreiras institucionais para a recolha de dados. Por esta razão, tivemos que utilizar uma amostra, que definimos como de risco psicossocial, com base em critérios relativamente gerais e grosseiros e que não permitiram isolar alguns sujeitos que já tinham cometido transgressões legais. Seja como seja, consideramos que foi útil estudar esta amostra que apresentava algumas diferenças da outra mais tendencialmente normativa.

Acreditamos que com estes estudos do modelo preditor da motivação para a acção moral que aqui propomos melhorámos o conhecimento oferecido pelos estudos clássicos do vitimizador feliz/infeliz. Não só confirmámos que a cognição é uma

condição necessária, mas não suficiente, para a motivação moral, como identificámos outros componentes que, com alguma segurança, podemos afirmar que participam do funcionamento moral individual. Ainda assim, parece-nos importante investigar a falta de associação entre a motivação moral, utilizando a nossa medida, e o nível de cognição moral avaliado segundo pressupostos da teoria Kohlberguiana.

Acreditamos que o estudo da psicologia moral é muito importante para o conhecimento psicológico, para a educação e para a prevenção psicossocial e, assim, é importante progredir na compreensão do funcionamento dos indivíduos neste domínio.

A teoria de Kohlberg ofereceu certamente um grande contributo para a compreensão da moralidade, mas ficou encerrada na busca das regularidades do desenvolvimento, inerentes à formalização de um sujeito epistémico, relativamente abstracto, e nunca conseguiu responder, com alguma clareza, às questões da motivação moral e das diferenças entre indivíduos. Pensamos, por isso, que é agora necessário estudar o sujeito individual, psicológico, e procurar compreender os componentes que interferem nos processos psicológicos que o conduzem à acção moral.

A compreensão do mundo social e, em particular, do domínio moral, não pode ser apenas perspectivada por uma abordagem estrutural-desenvolvimentista, pois a variabilidade entre sujeitos e, até, entre conteúdos, é enorme. Por alguma razão, Piaget (1932/1984) não descreveu estádios do desenvolvimento moral e descreveu antes os afectos que suportam a reciprocidade espontânea e que estão na base da cognição, que capacita o sujeito para a reciprocidade social e o faz, assim, avançar para a reciprocidade normativa e, consequentemente, para a moral autónoma. Para que esta evolução aconteça, para além da descentração cognitiva e da experiência de cooperação entre pares, é importante a vontade, no domínio afectivo, para que a criança vá além dos desejos ou motivos imediatos do *self*. Ao afirmar que a vontade, no domínio afectivo, é correlativa da lógica no domínio cognitivo, porque a primeira liberta a criança dos desejos imediatos e a segunda liberta-a das ilusões perceptivas e ao considerar que a verdadeira autonomia moral apenas se torna possível com a formação da personalidade, Piaget (1932/1984) deixou-nos uma hipótese de investigação que tem sido pouco explorada, senão mesmo ignorada ao longo dos anos, mas que é, de facto, fundamental para o estudo da moral individual.

Partilhando o desafio piagetiano, procurámos, ao longo desta dissertação e do nosso próprio percurso de investigação, mostrar como as variáveis personalísticas, de

identidade e de integridade do *self*, são incontornáveis para a compreensão da psicologia moral em geral e da motivação para a acção moral em particular.

### **Bibliografia citada**

- Abe, J.A. & Izard, C.E. (1999). The developmental functions of emotions: An analysis in terms of Differential Emotions Theory. *Cognition and Emotion*, 13, 523-549.
- Adams, G.R., Shea, J.A. & Fitch, S.A. (1979). Toward the development of an objective assessment of ego identity status. *Journal of Youth and Adolescence*, 8, 223-237.
- Aquino, K., Ray, S., & Reed II, A. (2003). *Moral identity as a predictor of lying in negotiations*. Paper presented at the annual meeting of the Academy of Management, Seattle, WA.
- Aquino, K. & Reed II, A. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1423-1440.
- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood. A Theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Arnett, J.J. (2002). The psychology of globalization. *American Psychologist*, 57, 774-783.
- Arnett, J.J., Ramos, K.D., & Jensen, L.A. (2001). Ideological views in emerging adulthood: Balancing autonomy and community. *Journal of Adult Development*, 8, 69-79.
- Arsenio, W. (1988). Children's conceptions of the situational affective consequences of sociomoral events. *Child Development*, 59, 1611-1622.
- Arsenio, W. & Kramer, R. (1992). Victimizer and their victims: children's conceptions of the mixed emotional consequences of moral transgressions. *Child Development*, 63, 915-927.
- Arsenio, W. & Fleiss, K. (1996). Typical and behaviourally disruptive children's understanding of the emotional consequences of socio-moral events. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 173-186.
- Asendorpf, J. & Nunner-Winkler, G. (1992). Children's moral motive strength and temperamental inhibition reduce their immoral behaviour in real moral conflicts. *Child Development*, 63, 1223-1235.
- Atkins, R., Hart, D. & Donnelly, T.M. (2004). Moral identity development and school attachment. In D. K. Lapsley & D. Narvaez (Eds), *Moral development, self and identity* (pp. 65-82). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bandura, A. (1977). *Social learning*. New Jersey: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development: Vol. 1. Theory* (pp. 45–104). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 364-374.
- Bandura, A., & McDonald, F.J. (1963). The influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgments. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 274–281.
- Bar-Tal, D., Raviv, A., & Sharabany, R. (1982). Cognitive basis for development of altruistic behavior. In V.J. Derlega e J. Grzelak (Eds.), *Cooperation and helping behavior*. London: Academic Press.
- Barden, R., Zelko, F.A., Duncan, S., & Masters, J.C. (1980). Children's consensual knowledge about the experiential determinants of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 978-976.
- Barriga, A.Q., Morrison, E.M., Liao, A.K., Gibbs, J.C. (2001). Moral cognition: Explaining the gender difference in antisocial behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, 532–562.
- Bebeau, M. & Brabeck, M. (1989). Ethical sensitivity and moral reasoning among men and women in the professions. In M.B. Brabeck (Ed.). *Who cares? Theory, research, and educational implications of the ethic of care*, 144-165. New York: Praegar.
- Bebeau, M., Rest, J. & Narvaez, D. (1999). Beyond the promise: A perspective on research in moral education. *Educational Researcher*, 28, 18-26. Retirado em 24 de Abril, 2009 de [www.sagepub.com](http://www.sagepub.com)
- Bennion, L.D. & Adams, G.R. (1986). A revision of the Extended Version of the Objective Measure of Ego Identity Status: An identity instrument for use with late adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 1, 183-198.
- Berger, P. & Luckman, T. (1983). *A construção social da realidade*. Petrópolis. Vozes.
- Bergman, R. (2002). Why be moral? a conceptual model from developmental psychology. *Human Development*, 45, 104-124.
- Bergman, R. (2004). Identity as motivation: toward a theory of the moral self. In D. K. Lapsley & D. Narvaez (Eds), *Moral development, self and identity* (pp. 21-46). NJ: Lawrence Erlbaum.

- Bersoff, D.M. (1999). Why good people sometimes do bad things: Motivated reasoning and unethical behavior. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 25, 28-39.
- Berzonsky, M. (2005). Ego identity: A personal standpoint in a postmodern world. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 5(2), 125-136.
- Birnbaum, M. (1972). Anxiety and moral judgment in early adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 120, 13-26.
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88, 1-45.
- Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: a theoretical perspective. *Developmental Review*, 3, 178-210.
- Blasi, A. (1984). Moral identity: its role in moral functioning. In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.), *Morality, Moral behavior and Moral Development* (pp. 128-140). New York: John Wiley.
- Blasi, A. (1989). The integration of morality in personality. In I. E. Bilbao (Ed), *Perspectivas Acerca de Cambio Moral. Posibles Intervenciones Educativas*. San Sebastian: Servicio Editorial Universidad Del Pais Vasco.
- Blasi, A. (1995). Moral understanding and the moral personality: The process of moral integration. In W. Kurtines, & J. Gewirtz (eds.). *Moral development: An introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Blasi, A. (1999). Emotions and moral motivation. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 29, 1-19.
- Blasi, A. (2001). Moral motivation and society: Internalization and the development of the self. In G. Dux & F. Welk (Eds), *Moral und Recht im Diskurs der Moderne. Zur Legitimation gesellschaftlicher Ordnung* (pp. 313-329). Opladen: Leske + Budrich.
- Blasi, A. (2004). Moral functioning: Moral understanding and personality. In D. K. Lapsley & D. Narvaez (Eds), *Moral development, self and identity* (pp. 335-347). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Blasi, A. & Glodis, K. (1995). The Development of identity. A critical analysis from the perspective of the self as subject. *Developmental Review*, 15, 404-433.
- Blos, P. (1985). *Adolescência*. São Paulo: Martins Fontes. (obra original publicada em 1962).
- Brabeck, M. (1983). Moral judgment: Theory and research on differences between males and females. *Development Review*, 3, 274-291.

- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C. & Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about emotions: a functionalist perspective. *Child Development*, 57, 529-548.
- Brown, J.R. & Dunn, J. (1992). Talk with your mother or your sibling? Developmental changes in early family conversations about feelings. *Child Development*, 63, 336-349.
- Bruckner, P. (1995). *La tentation de l'innocence*. Paris: Grasset.
- Camilleri, C. & Cohen-Emerique, M. (1991). *Chocs des Cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris: Editions L'Harmattan. Collection "Espaces Interculturels".
- Campos J.J., Barrett K.C., Lamb M.E., Goldsmith H.H., & Steinberg C. (1983). Socioemotional development. In M. M. Haith & J. J. Campos (Eds.) *Handbook of Child Psychology, vol 2: Infancy and developmental psychobiology* (pp. 783-915). New York: Wiley.
- Campos, J.J., Mumme, D., Kermoian, R. & Campos, R.G. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. In N. Fox (Ed.). The development of emotion regulation: Behavioral and biological considerations. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3 Serial N° 240), 284-303.
- Christopher, A.N., & Schlenker, B.R. (2005). The Protestant Work Ethic and the assignment of responsibility: Applications of the Triangle Model. *Journal of Applied Social Psychology*, 35, 1502-1518.
- Clark Power, F. (2004). The moral self in community. In D. K. Lapsley & D. Narvaez (Eds), *Moral Development, Self, and Identity* (pp. 47-64). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Colby, A. (2002). Moral understanding, motivation and identity. *Human Development*, 45, 130-135.
- Colby, A. & Damon, W. (1992). *Some do care: Contemporary lives of moral commitment*. New York: Free Press.
- Colby, A. & Damon, W. (1995). The development of extraordinary moral commitment. In Killen, M. & Hart, D. (Eds). *Morality in everyday life: Developmental perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Colby, A. & Kohlberg, L. (1987a). *The measurement of moral judgement. Vol. 1: Theoretical foundations and research validation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Colby, A. & Kohlberg, L. (1987b). *The measurement of moral judgement. Vol. 2: Standard issue scoring manual*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J., Candee, D., Speicher-Dubin, B., Hewer, A., Kaufman, K. & Power, C. (1987). *The measurement of moral judgment: a manual and its results*. NY: Cambridge University Press.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once future discipline*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Costa, M.E. (1991). *Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Côté, J.E. (1996). Identity: a multi-dimensional analysis., In G. R. Adams R. Montemayor, & T. P. Gullotta (Eds.), *Psychosocial development during adolescence: Progress in developmental contextualism*. (Advances in Adolescent Development, Vol. 8, pp. 130-180). Thousand Oaks, CA: Sage
- Côté, J.E., & Levine, C. (1987). A formulation of Erikson's theory of ego identity formation. *Developmental Review*, 9, 273-325.
- Côté, J.E., & Levine, C. (1988a). A critical examination of the ego identity status paradigm. *Developmental Review*, 9, 147-184.
- Côté, J.E., & Levine, C. (1988b). The relationship between ego identity status and Erikson's notions of institutionalized moratoria, value orientation stage, and ego dominance. *Journal of Youth and Adolescence*, 17(1), 81-99.
- Côté, J.E., & Levine, C. (2002). *Identity formation, agency, and culture: A social psychological synthesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cowan, P., Langer, J., Heavenrich, J., & Nathanson, M. (1969). Social learning and Piaget's cognitive theory of moral development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 11, 261-274.
- Crandall, C.S., Tsang, J., Goldman, S. & Pennington, J.T. (1999). Newsworthy Moral Dilemmas: justice, caring, and gender. *Sex Roles*, 40, 3/4, 187-209. Retirado em 12 de Abril, 2006 de [www.ingentaconnect.com](http://www.ingentaconnect.com)
- Crowne, D.P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24, 349-354.
- Damon, W. (1981). The development of justice and self-interest during childhood. In M. Lerner & S. Lerner (Eds), *The justice motive in social behaviour* (pp. 57-72). New York: Plenum Press.
- Damon, W. (1984). Self-understanding and moral development from childhood to adolescence. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (eds.), *Morality, moral behaviour and moral development*, (pp. 109-128). New York: John Wiley.



- Damon, W. (1996). The lifelong transformation of moral goals through social influence. In P. B. Baltes & U. M. Staudinger (Eds), *Interactive minds* (pp. 198-220). Cambridge: Cambridge University Press.
- Damon, W. (2000). Setting the stage for development of wisdom: Self-understanding and moral identity during adolescence. In W.S. Brown (Ed.), *Understanding wisdom: Sources, science, and society* (pp. 339-360). Philadelphia: Templeton Foundation Press.
- Damon, W. & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Davidson, P. Turiel, E., & Black, A. (1984). The effect of stimulus familiarity on the use of criteria and justification in children's social reasoning. *British journal of Developmental Psychology*, 1, 49-65.
- Day, J. & Tappan, M. (1996). The narrative approach to moral development: From the epistemic subject to dialogical selves. *Human Development*, 39, 67-82.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on motivation*, 38 (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Dewey, J. (2007). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. Nuvision Publications. (Original publicado em 1916)
- Dias, G.F. & Fontaine, A.M. (2001). *Tarefas desenvolvimentais e bem-estar de jovens universitários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Díaz-Aguado, M.J. (1986). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la Violencia en los jóvenes*. Madrid: Ministerio de trabajo y asuntos Sociales, Instituto de la Juventud.
- Dodge, K. (1980). Social cognition and children's aggressive behaviour. *Child Development*, 51, 162-170.
- Dubet, F. (1996). *A sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget. (obra original publicada em 1994).
- Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, 34(123), 539-555. Retirado em 22 de Novembro, 2007 de [www.scielo.com.br](http://www.scielo.com.br).
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Oxford: Basil Blackwell.

- Dunn, J. & Hughes, C. (1998). Young children's understanding of emotions with close relationships. *Cognition and Emotion*, 12, 171-190.
- Durkheim, É. (1978). *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Abril Cultural. (original publicado em 1893).
- Eisenberg, N. (1982). *The development of prosocial behaviour*. New York: Academic Press.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition and behaviour*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Eisenberg, N. (1987). The relation of altruistic and other moral behaviors to moral cognition: Methodological and conceptual issues. In N. Eisenberg (Ed), *Contemporary topics in developmental psychology* (pp. 165-189). New York: Wiley.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697. Retirado em 12 de Maio, 2007, de [www.proquest.com](http://www.proquest.com).
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B., & Van Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescence: A longitudinal study. *Child Development*, 66, 1179-1197.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. (1998). Prosocial development. In Damon, W. (Ed). *Handbook of child psychology, Vol 3: Social, Emotional and Personality Development*. New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Guthrie, I.K., Cumberland, A., Murphy, B.C., Shepard, S.A., Zhou, Q., & Carlo, G. (2002). Prosocial development in early adulthood: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 993-1006.
- Eisenberg, N., Guthrie, D.K., Murphy, B.C., Shepard, S.A., Cumberland, A., & Carlo, G. (1999). Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study. *Child Development*, 70, 1360-1372.
- Eisenberg, N., Lennon, R., & Roth, K. (1983). Prosocial development: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 19, 846-855.
- Eisenberg, N., Miller, P., Shell, R., McNalley, S. & Shea, C. (1991). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 27, 849-857.
- Eisenberg, N., Shell, R., Pasternack, J., Lennon, R., Beller, R., & Mathy, R. (1987). Prosocial development in middle childhood: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 23, 712-718.

- Eisenberg-Berg, N., & Roth, K. (1980). Development of young children's prosocial moral judgment: A longitudinal follow-up. *Developmental Psychology*, 16, 375-376.
- Enright, R. (1991). The moral development of forgiveness. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds), *Handbook of moral behavior and development*, vol 1, (pp. 123-152). Hillsdale: Erlbaum.
- Enright, R. (1994). Piaget on the moral development of forgiveness: Identity or reciprocity? *Human Development*, 37, 63-80.
- Enright, R. & Satterfield, S. (1980). An ecological validation of socio-cognitive development. *Child Development*, 51, 151-161.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, E. (1964). *Insight and responsibility*. New York: Norton.
- Erikson, E. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E. (1975). *Life history and the historical moment*. New York: Norton.
- Erikson, E. (1980). *Identity and life cycle*. New York: Norton.
- Ferreira, J. (1999). *A desvantagem sociocultural e a adaptação escolar de populações étnicas minoritárias em contextos multiculturais*. Tese de Mestrado, não publicada. Lisboa: ISPA.
- Ferreira, J. Amorim, F., Patrício, C. Santos, L. & Venâncio, R. (2007). Emoções morais: estudo comparativo em crianças dos 5 aos 12 anos. In. Sargento dos Santos. *Temas Candentes em Psicologia do Desenvolvimento*, (pp. 435-451). Lisboa: Climepsi.
- Ferreira, J. & Feijão, R.L. (2007). Juízos Aretáicos e Juízos Deonticos em Jovens Adultos. In. Sargento dos Santos. *Temas Candentes em Psicologia do Desenvolvimento*, (pp. 409-433). Lisboa: Climepsi.
- Ferreira, J. & Sargento dos Santos, P. (2007). Emoções morais: haverá evidência desenvolvimentista? In. Sargento dos Santos. *Temas Candentes em Psicologia do Desenvolvimento*, (pp. 383-407). Lisboa: Climepsi.
- Ferreira, J., Silva, I. & Santos, A.I. (2007). *Orientação Moral e Género: Estudo Comparativo em Crianças. Comunicação apresentada em formato de poster no II Congresso Internacional de Psicologia da Educação*. Lisboa: ULHT.
- Ferreira, J., Branco, S. & Rodrigues, S. (2010). Orientação moral: estudo comparativo para o género e formação académica em estudantes universitários. *Intervenção*

*Psicológica em Problemas Educativos e de Desenvolvimento Humano*. Lisboa: Edições Lusófonas, ULHT.

- Ford, M.R. & Lowery, C.R. (1986). Gender differences in moral reasoning: A comparison of use of justice and care orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 4, 777-783.
- Fogel, A., Nwokah, E., Dedo, J.I., Messinger, D., Dickinson, K.L. Matusov, E. & Holt, S.A. (1992). Social process theory of emotion: A dynamic systems approach. *Social Development*, 1, 122-142.
- Frankfurt, H.G. (1971). Freedom of the will and the concept of person. *The Journal of Philosophy*, 68, 5-20.
- Frankfurt, H.G. (1982). The importance of what we care about. *Synthese*, 53, 252-272.
- Freitas, L.B.L. (2002). Piaget e a Consciência Moral: Um Kantismo Evolutivo? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2), 303-308. Retirado em 26 de Março, 2009, de [www.scielo.org](http://www.scielo.org)
- Freud, S. (1924). *Três ensaios da teoria da sexualidade*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Freud, S. (1960). *A general introduction on psychoanalysis*. New York: Norton (original publicado em 1935).
- Freud, S. (1969). Esboço de psicanálise. Rio de Janeiro: Imago. (original publicado em 1940).
- Fridja, N. (1986). *The emotions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gergen, K.J. (1991). *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic Books.
- Gerson, R. & Damon, W. (1978). Moral understanding and children's conduct. In W. Damon, (Ed), *New Directions for Child Development (vol 1)*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Gibbs, J.C. (1977). Kohlberg's stage of moral development: A constructive critique. *Harvard Education Review*, 47(1), 43-61.
- Gibbs, J.C. (1979). Kohlberg's moral stage theory: A Piagetian revision. *Human Development*, 22, 89-112.
- Gibbs, J.C. (1991). Toward an integration of Kohlberg's and Hoffman's theories of morality. In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds), *Moral behavior and development: Advances in theory, research and application*, vol 1, (pp. 181-222). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Gibbs, J.C. (2003). *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gibbs, J.C., Basinger, K.S. & Fuller, R. (1992). *Moral maturity: measuring the development of sociomoral reflection*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gibbs, J.C., Clark, P.M. Joseph, J.A. Green, J.L., Goodrick, T.S. & Malinowski, D.G. (1986). Relations between moral judgement, moral courage, and field independence. *Child Development*, 57, 185-193.
- Giddens, A. (1994). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora. (obra original publicada em 1991).
- Gilligan, C. (1977). In a different voice: Women's conceptions of the self and of morality. *Harvard Educational Review*, 47, 481-517.
- Gilligan, C. (1983). Do the social sciences have an adequate theory of moral development? In H. Haan, R. Bellah, P. Rainbow & W. Sullivan, (Eds), *Social Sciences as Moral Development* (pp. 33-51). New York: Columbia University Press.
- Gilligan, C. (1996). The centrality of relationship in human development: A puzzle, some evidence, and a theory. In G. Noam & K. Fischer (Eds.), *Development and a vulnerability in close relationships* (pp. 237-261). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gilligan, C. (1997). *Teoria psicológica e desenvolvimento da mulher*. Lisboa: Fundação calouste Gulbenkian. (tradução do original publicado em 1982).
- Gilligan, C. & Attanucci, J. (1988). Two moral orientations: Gender differences and similarities. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34, 3, 223-237.
- Gilligan, C. Murphy, J. & Tappan, M. (1990). Moral development beyond adolescence. In C. Alexander & E. Langer (Eds.), *Higher stages of human development* (pp. 208-225). New York: Oxford University Press.
- Gilligan, C. & Wiggins, G. (1987). The two origins of morality in early childhood relationships. In J. Kagan & S. Lamb, (Eds), *The emergence of morality in young children* (pp. 277-305). Chicago: The University of Chicago Press.
- Gibson, D. (1990). Personality correlates of logical and sociomoral judgement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1296-1300.
- Glassman, M. & Zan, B. (1995). Moral activity and moral theory: An alternative interpretation of research with young children. *Developmental Review*, 15, 434-457.

- Glodis, K. & Blasi, A. (1993). The sense of self and identity among adolescents and adults. *Journal of Adolescent Research*, 8, 356-380.
- Golombok, S. & Fivush, R. (1994). *Gender development*. New York: Cambridge University Press.
- Grotevant, H. D. & Adams, G. R. (1984). Development of an objective measure to assess ego identity in adolescence: Validation and replication. *Journal of Youth and Adolescence*, 13, 419-438.
- Gump, L.S., Roll, S. & Baker, R. (2000). The moral justification scale: reliability and validity of a new measure of care and justice orientations. *Adolescence*, 35, 137, 67-76.
- Haan, N. (1978). Two moralities in action contexts: Relationships to thought, ego regulation, and development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 286-305.
- Haan, N., Smith, M.B., & Block, J. (1968). Moral reasoning of young adults: Political-social behavior, family background, and personality correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10, 183-201.
- Haidt, J. Koller, S.H., & Dias, M.G. (1993). Affect, culture, and morality, or, is it wrong to eat your dog? *Journal of Personality and Social Psychology*, 106, 766-794.
- Hair, J.F., Anderson, R.E. Tatham, R.I., & Black, W.C. (1998). *Multivariate analysis with readings*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hallett, D., Chandler, M. J. & Krettenauer, T. (2002). Disentangling the course of epistemic development: Parsing knowledge by epistemic content. *New Ideas in Psychology*, 20, 285-307.
- Hardy, S. A. (2006). Identity, reasoning and emotion: An empirical comparison of three sources of moral motivation. *Human Development*, 30, 207-215.
- Hardy, S. A. & Carlo, G. (2005). Identity as a source of moral motivation. *Human Development*, 48, 232-256.
- Harris, P.L. (1989). *Children and emotion*. Oxford: Blackwell.
- Hart, D. (2005a). Adding identity to moral domain. *Human Development*, 48, 257-261.
- Hart, D. (2005b). The development of moral identity. In G. Carlo & C. P. Edwards (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 51. Moral motivation through the lifespan* (pp. 165-196). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Hart, D., & Fegley, S. (1995). Prosocial behavior and caring in adolescence: Relations to self understanding and social judgment. *Child Development*, 66, 1346-1359

- Harter, S. & Whitesell, N. (1989). Developmental changes in children's emotions concepts In Saarni, C. & Harris, P. (Eds). *Children's understanding of emotion*, (81-116). New York: Cambridge University Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York, New York: The Guilford Press.
- Hartmann, H. (1958). *Ego psychology and the problem of adaptation*. New York: International University Press (original publicado em 1939).
- Haviv, S. & Leman, P.J. (2002). Moral decision making in real-life: factors affecting moral orientation and behaviour justification, *Journal of Moral Education*, 31(2), 121-140.
- Hofer, B. & Pintrich, P.R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 88-140.
- Hoffman, M.L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 11, 607-622.
- Hoffman, M.L. (1982). Affect and moral development. In D. Cicchetti & P. Hesse (eds), *New directions for child development: Emotional development*, (16). San Francisco: Jossey Bass.
- Hoffman, M.L. (1988). Interaction of affect and cognition in empathy. In C. Izard, J. Kagan,, & R. Zajonc (Eds), *Emotion, cognition and behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. NY: Cambridge University Press.
- Holstein, C.B. (1976). Irreversible, Stepwise sequence in the development of moral judgment: a longitudinal study by males and females. *Child Development*, 47, 51-61.
- Hughes, C. & Dunn, J. (2000). Hedonism or empathy? Hard-to-manage children's moral awareness and links with cognitive and maternal characteristics. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 227-245.
- Hy, L. X. & Loevinger, J. (1996). *Measuring ego development* (2<sup>nd</sup> ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Izard, C.E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum.

- Jaffee, S. & Hyde, J.S. (2000). Gender differences in moral orientation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 126, 5, 703-726. Retirado em 18 de Novembro, 2002 de [www.psycarticles.com](http://www.psycarticles.com).
- Jensen, L.A. (1995). Habits of the heart revisited: Ethics of autonomy, community and divinity in adults moral language. *Qualitative Sociology*, 18, 71-86.
- Jensen, L.A. (1997a). Culture wars: American moral divisions across the adult lifespan. *Journal of Adult Development*, 4, 107-121.
- Jensen, L.A. (1997b). Different worldviews, different morals: America's culture war divide. *Human Development*, 40, 325-344.
- Jensen, L.A. (1998a). Moral divisions within countries between orthodoxy and progressivism: India and the United States. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 37, 909-107.
- Jensen, L.A. (1998b). Different habits, different hearts: The moral languages of the culture war. *The American Sociologist*, 29, 83-101.
- Jensen, L.A. (2003). Coming a age in a multicultural world: Adolescent cultural identity formation and globalization. *Applied Developmental Science*, 7, 188-195.
- Jensen, L.A. (2004). Coding manual: Ethics of autonomy, community and divinity (Revised). Retirado em 05 de Agosto, 2010, de [www.LeneArnettJensen.com](http://www.LeneArnettJensen.com).
- Jensen, L.A. (2006). Liberal and conservative conceptions of family: A cultural-development study. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 16, 253-269.
- Jensen, L.A. (2008). Through two lenses. A cultural–developmental approach to moral psychology. *Developmental Review*, 28, 289-315.
- Jensen, L.A. (2009). Moral Development. In R.A. Shweder, T.R. Bidell, A.C. Dailey, S.D. Dixon, P.J. Miller, & J. Modell. *The child. An encyclopedia companion*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Jimenez, J.A., Nawrocki, L. Hill, P.L. & Lapsley, D.K. (2008). *Assessing Moral Identity: Development and Validation of a Moral Identity Q-Sort*. Comunicação em formato de poster apresentada no Meeting of the Midwestern Psychological Association, Chicago.
- Juujärvi, S. (2005). Care and justive in real-life moral reasoning. *Journal of Adult Development*, 12(4), 199-210.



- Juujärvi, S. (2006). Care reasoning in real-life moral conflicts. *Journal of Moral Education*. 35(2), 197-211. Retirado em 26 de Março, 2009 de [www.informaworld.com](http://www.informaworld.com).
- Kant, I. (1960). *A fundamentação da metafísica dos costumes*. Coimbra: Atlântida. (Obra original publicado em 1785).
- Kant, I. (1989). *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1787).
- Karniol, R., Grosz, E. & Schorr, I. (2003). Caring, gender and role orientation, and volunteering. *Sex Roles* 49, 1-2, 11-19. Retirado em 12 de Abril, 2006 de [www.ingentaconnect.com](http://www.ingentaconnect.com)
- Keefer, M. W. & Olson, D. R. (1995). Moral reasoning and moral concerns: an alternative to Gilligan's gender based hypothesis. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 27(4), 420-437.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self: Problem and process in human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Keller, M. (2004). Self in relationship. In D. K. Lapsley & D. Narvaez (Eds), *Moral development, self and identity* (pp. 267-298). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Keller, M., & Edelstein, W. (1993). The development of the moral self from childhood to adolescence. In G. G. Noam & T. E. Wren (Eds.), *The moral self* (pp. 310-336). Cambridge, MA: MIT Press.
- Keller, M., Lourenço, O., Malti, T. & Saalbach, H. (2003). The multifaceted phenomenon of 'happy victimizers': A cross-cultural comparison of moral emotions. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 1-18.
- Keltner, D. & Gross, J.J. (1999). Functional accounts of emotions. *Cognition and Emotion*, 5, 467-480.
- Keltner, D. & Haidt, J. (1999). Social functions of emotions at four levels of analysis. *Cognition and Emotion*, 13, 505-521.
- Kernberg, O. (1990). *Object relations theory and Clinical Psychoanalysis*. New Jersey: Jason Aronso (obra original publicada em 1979).
- Killen, M. (2002). Early deliberations: A developmental psychologist investigates how children think about fairness and exclusion. *Teaching Tolerance*, 22, 44-49.

- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach. In Lickona, T. (Ed), *Moral development and behaviour*, (pp.31-53). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L. (1980). High school democracy and educating for a just society. In R. Mosher (Ed), *Moral education: A first generation of research* (pp. 20-57). New York: Praeger.
- Kohlberg L. (1981). *Essays on moral development, Vol. I: The philosophy of moral development*. New York: Harper and Row.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicologia del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer. (original publicado em 1984).
- Kohlberg, L., & Candee, D. (1984). The relationship of moral judgment to moral action. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behaviour, and moral development* (pp. 52-73). New York: Wiley.
- Kohlberg, L., Higgins, A., Tappan, M., & Schrader, D.E. (1984). From substages to moral types: Heteronomous and autonomous morality. In L. Kohlberg *The Psychology of Moral Development*, pp. 652-683. New York: Harper & Row.
- Kohut, H. (1984). *Self e narcisismo*. Rio de Janeiro: Zahar (original publicado em 1978).
- Koller, S. & Bernardes, N. (1997). Desenvolvimento moral pró-social: Semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg e Kohlberg. *Estudos de Psicologia*, 2(2), 223-262. Retirado em 26 de Março, 2009 de [www.scielo.org](http://www.scielo.org)
- Krebs, D. & Gilmore, J. (1982). The relationship among the first stages of cognitive development, role-taking abilities, and moral development. *Child Development*, 53, 877-866.
- Krebs, D. L. & Van Hesteren, F. (1994). The development of altruism: Toward an integrative model. *Developmental Review*, 14, 103–158.
- Krettenauer, T. (2004). Metaethical cognition and epistemic reasoning development in adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 461-470.
- Krettenauer, T. & Eichler, D. (2006). Adolescents self-attributed moral emotions following a moral transgression: Relations with delinquency, confidence in moral judgment and age. *British Journal of Development Psychology*, 24, 489-506.
- Kroger, J. (2005). Critique of a postmodernist critique. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 5(2), 195-204.

- Kroger, J. (2007). *Identity development. Adolescence through adulthood* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kuhn, D., Cheney, R. & Weinstock, M. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive Development*, 15, 309-328.
- Kurtines, W.M. & Gewirtz, J.L. (1984). Certainty and Morality. Objectivistic vs Relativistic Approaches in W. M. Kurtines e J. L. Gewirtz. *Morality, Moral Behavior and Moral Development* (pp 3-23). NY: John Wiley & Sons.
- Kurtines, W.M. & Gewirtz, J.L. (Eds) (1987). *Moral development through social interaction*. New York: Wiley.
- Ladd, G.W. & Asher, S.R. (1985). Social skill training and children's peer relations. In L. L'Abate & M. A. Milan (Eds.), *Handbook of social skills training* (pp. 219-244). New York: Wiley.
- Ladmiral, J.R., Lipiansky, E. M. (1989). *La communication interculturelle*. Paris: Armand Colin.
- Lahire, B. (2002). *Homem plural: os determinantes da acção*. Petrópolis: Vozes (obra original publicada em 1998).
- Lapsley, D.K. (2006). Moral satge theory. In M. Killen & J. Smetana. *Handbook of Moral Development* (pp. 37-66). Mahwah, Nj: Lawrence Erlbaum.
- Lapsley, D. K., & Lasky, B. (2001). Prototypic moral character. *Identity*, 1, 345–363.
- Lapsley, D. K. & Narvaez, D. (2004). A social-cognitive approach to the moral personality. In D. K. Lapsley & D. Narvaez (Eds), *Moral development, self and identity* (pp. 189-212). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Laupa, M. (1991). Children's reasoning about three authority attributes: Adult, status, knowledge, and social position. *Developmental psychology*, 27, 321-329.
- Laupa, M. (Ed) (2000). Rights and wrongs. *How children and young adults evaluate the world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Leach, C.W., Ellemers, N., & Barreto, M. (2007). Group virtue: The importance of morality (vs. competence and sociability) in the positive evaluation of in-groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 234-249.
- Levine, C., Jakubowski, L., & Côté, J.E. (1992). Linking ego and moral development: The value consistency thesis. *Human Development*, 35, 286-301.
- Lickona, T. (1976). *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Lifton, P. (1986). Personological and psychodynamic explanations of moral development. In G. Sapp (Ed). *Handbook of moral development* (pp. 55-73). Birmingham, AL: Religious Education Press.
- Linn, R. (1991). Sexual and Moral Development of Israeli Female Adolescents from City and Kibbutz: Perspective of Kohlberg and Gilligan. *Adolescence*, 26, 101, 59-65.
- Linn, R. (2001). The heart has its reason and the reason has its heart: the insight of Kohlberg and Gilligan in moral development and counseling. *Social Behavior and Personality*, 29, 6, 593-600.
- Loevinger, J. (1976). *Ego development: Conceptions and theories*. San Francisco: Jossey Bass.
- Loevinger, J. (1983). On ego development and the structure of personality. *Developmental Review*, 3, 339-350.
- Loevinger, J. & Wessler, R. (1970). *Measuring ego development* (Vol 1). San Francisco: Jossey Bass.
- Lourenço, O. (1989). É a ética do cuidado distinta da ética da justiça? Alguns dados empíricos em Crianças de 7-8 anos. *Psychologica*, 2, 69-81.
- Lourenço, O. (1990a). From cost-perception to gain construction: Toward a Piagetian explanation of the development of altruism in children. *Internacional Journal of Behavior Development*, 13, 119-132.
- Lourenco, O. (1990b). Para uma explicação Piagetiana do desenvolvimento do altruísmo na criança: Mais alguma evidência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 107-114.
- Lourenço, O. (1991a). Distinção na criança entre moralidade e convenção: Um fenómeno estrutural ou quantitativo? In B. Campos (Ed.), *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas* (pp. 255-268). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Lourenço, O. (1991b). Distinção na criança entre moralidade e convenção: O que significa tal distinção? *Psychologica*, 4, 47-59.
- Lourenço, O. (1991c). Is the care orientation distinct from the justice orientation? Some empirical data in ten to eleven year old children. *Archives de Psychologie*, 59, 17-30.

- Lourenço, O. (1993). Toward a piagetian explanation of the development of prosocial behavior in children: The force of negational thinking. *British Journal of Developmental Psychology*, 11, 91-106.
- Lourenço, O. (1994). What develops in children's development of altruism? *Infancia y Aprendizaje*. 67– 68, 185-197.
- Lourenço, O. (1997). Children's attributions of moral emotions to victimizers: Some data, doubts and suggestions. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 425-438.
- Lourenço, O. (1998). Transgressores felizes e infelizes na compreensão de emoções morais na criança. *Psicologia, Educação e Cultura*, II, 2, 241-261.
- Lourenço, O. (2000a). A força do pensamento deontico: O vitimizador feliz na atribuição de emoções na criança. *Análise Psicológica*, 1 (XVIII), 71-85.
- Lourenço, O. (2000b). The aretaic domain and its relation to the deontic domain in moral reasoning. In M. Laupa (ed), *Rights and wrongs: How children and young adults evaluate the world* (pp. 47-61). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lourenço, O. (2000c). A moralidade enquanto sistema de significação: Uma súplica pela sua dimensão aretaica. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 5, 7-21.
- Lourenço, O. (2001). Understanding the moral meaning of children's attribution of emotions to victimizers. *Archives de Psychologie*, 69, 63-79.
- Lourenço, O. (2002a). *Psicologia de desenvolvimento moral: teorias, dados e implicações*, (3ª edição). Coimbra: Almedina.
- Lourenço, O. (2002b). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo: teorias, dados e implicações*, (2ª edição). Coimbra: Almedina.
- Lourenço, O. (2003a). Making sense of Turiel's dispute with Kohlberg: The case of child's moral competence. *New Ideas in Psychology*, 21, 43-68.
- Lourenço, O. (2003b). Children's appraisals of antisocial acts: A Piagetian perspective. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 19-31.
- Lourenço, O. & Meneres, S. (2004). Para uma compreensão do significado moral e cognitivo do fenómeno do vitimizador feliz: um estudo em crianças de 6-7 anos. *Psicologia, Educação e Cultura*, VII(2), 381-403.
- Lyons, N. (1983). Two perspectives: On self, relationships and morality. *Harvard Educational Review*, 53, 125-145.
- Lyons-Ruth, K. (1978). Moral and personal value judgements of preschool children. *Child Development*, 49, 1197-1207.

- Mansfield, A.F. & Clinchy, B.M. (2002). Toward an integration of objectivity and subjectivity: Epistemological development from 10 to 16. *New Ideas in Psychology*, 20, 225-262.
- Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 159-187). New York: John Wiley and Sons.
- Marcia, J.E. (1986). Clinical implications of the identity status approach within psychosocial development. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 23-34.
- Marcia, J.E., Waterman, A.S., Matteson, D.R., Archer, S.L. & Orlofsky, J.L. (1993). *Ego Identity: A Handbook for Psychosocial Research*. New York: Springer-Verlag.
- Marôco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS)*. Pêro Pinheiro: Report Number.
- Marques, R. (1998). *Ensinar valores: Teorias e Modelos*. Porto: Porto Editora.
- Mason, M.G. & Gibbs, J.C. (1993). Social perspective taking and moral judgment among college students. *Journal of Adolescent Research*, 8, 109-123. Retirado em 3 de Maio, 2008 de [www.sagepublications.com](http://www.sagepublications.com).
- McCabe, D.L. (1992). The influence of situational ethics on cheating among college students. *Sociological Inquiry*, 62, 365-374.
- McCabe, D.L., Treviño, L.K., & Butterfield, K.D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics & Behavior*, 11, 219-232.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mena Matos, P., Barbosa, S. & Costa, M.E. (2000). A propósito da avaliação psicológica da identidade: Estudo sobre o EOMEIS-2. *Psychologica*, 25, 45-66.
- Milgram, S. (1974). *Obedience to authority: An experimental view*. New York: Harper and Row.
- Miller, M.L., & Schlenker, B.R. (2007). *Integrity and identity: Triangulating private and public perceptions of moral identity*. Manuscript under review, University of Florida.
- Mischel, W. & Mischel, H. (1976). A cognitive social-learning approach to morality and self-regulation. In T. Lickona (Ed), *Moral development and behavior* (pp. 84-107). New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Moshman, D. (2004). False moral identity: Self-serving denial in the maintenance of moral self-conceptions. In D. K. Lapsley & D. Narvaez (Eds), *Moral development, self and identity* (pp. 83-109). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Moshman, D. (2005). *Adolescent psychological development: Rationality, morality and identity*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Murgatroyd, S. & Robinson, E. (1993). Children's judgements of emotion following moral transgressions. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 93-111.
- Murgatroyd, S. & Robinson, E. (1997). Children's and adults attributions of emotions to a wrongdoer: The influence of the onlooker's reaction. *Cognition and Emotion*, 11, 83-101.
- Narvaez, D., Lapsley, D.K., Hagele, S., & Lasky, B. (2006). Moral chronicity and social information processing: Tests of a social cognitive approach to the moral personality. *Journal of Research in Personality*, 40, 966-985.
- Nisan, M. (1987). Moral norms and social conventions: A cross-cultural study. *Developmental Psychology*, 23, 719-725.
- Nisan, M. (1988). A story of a pot, or a cross-cultural comparison of basic moral evaluations: Response to the critique by Turiel, Nucci, and Smetana (1988). *Developmental Psychology*, 24, 144-146.
- Nisan, M. (2004). Judgement and choice in moral functioning. In D. K. Lapsley & D. Narvaez (Eds), *Moral development, self and identity* (pp. 133-160). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nucci, L. (1981). The development of personal issues: A domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development*, 52, 114-121.
- Nucci, L. (2002). Because is the right thing to do. *Human Development*, 45, 125-129.
- Nucci, L. (2004). Reflections on the moral self construct. In D. K. Lapsley & D. Narvaez (Eds), *Moral development, self and identity* (pp. 111-132). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nucci, L. & Nucci, M. (1982). Children's social interactions in the context of moral and conventional transgressions. *Child Development*, 53, 403-412.
- Nucci, L. & Turiel, E. (1978). Social interactions and the development of social concepts in preschool children. *Child Development*, 49, 400-407.
- Nunner-Winkler, G. (1984). Two moralities: A critical discussion of an ethic of care and responsibility versus an ethic of rights and justice. In W. M. Kurtines & J. L.

- Gewirtz (eds.), *Morality, moral behaviour and moral development*, (pp. 348-361). New York: John Wiley.
- Nunner-Winkler, G. (1993). The growth of moral motivation. In G. G. Noam & Wren in cooperation with G. Nunner-Winkler & W. Edelstein (Eds.), *The moral self* (pp. 269-291). Cambridge, MA: MIT Press.
- Nunner-Winkler, G. & Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child Development*, 59, 1323-1338.
- Ouellet, F. (1991). *L'Education Interculturelle - Essai sur le contenu de la formation des maitres*. Paris: Edition L'Harmattan. Collection "Espaces interculturels".
- Parke, R., & Slaby, R. (1983). The development of aggression. In P. Mussen (series Ed.) & E. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: vol 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 547-641). New York: Wiley.
- Pereira, F. (1993). A Educação face à diversidade cultural. In Ministério da Educação. *Escola e Sociedade Multicultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Peterson, C., & Seligman, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
- Phinney, J.S. (2000). Identity formation across cultures: The interaction of personal, societal, and historical change. *Human Development*, 43, 27-31.
- Piaget, J. (1954). Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant. *Bulletin de Psychologie*, VII, 143-150, 346-361, 522-535, 699-701.
- Piaget, J. (1957). *Logique et équilibre*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1973). *The child and reality : Problems of genetic psychology*. New York : Viking.
- Piaget, J. (1974). *Recherches sur la contradiction* (tomme 1 et 2). Paris: PUF.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Paris: PUF.
- Piaget, J. (1977). *Les relations entre la morale et le droit. Etudes sociologiques*. Genève: Droz. (original publicado em 1944)
- Piaget, J. (1983). Piaget's theory. In P. Mussen (Ed), *Handbook of Child Psychology vol 1*, (pp. 103-128). New York : Wiley.
- Piaget, J. (1984). *O juízo moral na criança*, 3ª ed. São Paulo: Summus. (original publicado em 1932).
- Piaget, J. (1990). *Epistemologia Genética*. São Paulo : Martins Fontes (tradução do original publicado em 1970).



- Piaget, J. (2000). *Seis estudos em psicologia*. Lisboa: Dom Quixote. (Original publicado em 1964).
- Piaget, J. (2005). A representação do mundo na criança. São Paulo: Idéias e Letras. (obra original publicada em 1947)
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2009). *A psicologia da criança*, 4ª ed. Rio de Janeiro: Difel. (obra original publicada em 1966).
- Postman, N. (1982). *The disappearance of the childhood*. NY: Vintage Books.
- Pratt, M.W., Golding, G., Hunter, W. & Sampson, R. (1988). Sex differences in adult moral orientations. *Journal of Personality*, 56, 373-391.
- Pratt, M.W., Hunsberger, B., Pancer, S.M., & Alisat, S. (2003). A longitudinal analysis of personal value socialization: Correlates of moral self-ideal in adolescence. *Social Development*, 12, 563–585.
- Pratt, M.W., Skoe, E.E., & Arnold, M.L. (2004). Care reasoning development and family socialization patterns in later adolescence: A longitudinal analysis. *International Journal of Behavioral Development*, 28(2), 139-147. Retirado em 26 de Março, 2009 de [www.sagepub.com](http://www.sagepub.com)
- Puka, B. (1989). The liberating of caring: A different voice for Gilligan's "different voice" In M. Brabeck (ed), *Who cares? Theory, research, and educational implications of the ethic of care* (pp. 19-44). New York: Praeger.
- Puka, B. (1991). Interpretive experiments: probing the care-justice debate in moral development. *Human Development*, 34, 61-80.
- Puka, B. (Series Ed.), (1995). *Moral development: A compendium* (7 volumes). Hamden, CT: Garland.
- Puka, B. (2004). Altruism and character. In D. K. Lapsley & D. Narvaez (Eds), *Moral development, self and identity* (pp. 161-187). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rattansi, A., & Phoenix, A. (1997). Rethinking youth identities: Modernist and postmodernist frameworks. In J. Bynner, L. Chisholm, & A. Furlong (Eds.), *Youth, citizenship and social change in a European context* (pp. 121–150). Aldershot, UK: Ashgate.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Reed II, A. & Aquino, K.F. (2003). Moral identity and the expanding circle of moral regard towards out-groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 1270–1286.

- Reimer, K., & Wade-Stein, D. (2004). Moral identity in adolescence: Self and other in semantic space. *Identity*, 4, 229–249.
- Rest, J. (1983). Morality. In P. Mussen (Series Ed.), J. Flavell & E. Markman (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Cognitive development*, 4th ed. (pp. 556–628). New York: Wiley.
- Rest, J. (1984). The major components of morality. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds), *Morality, moral behavior, and moral development*. (pp. 24-40). New York: Wiley.
- Rest, J. (1986). *Moral development - Advances in research and theory*. New York: Praeger.
- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M. & Thoma, S. (1999). A neo-Kohlbergian approach: The DIT and schema theory. *Educational Psychology Review*, 11, 291-324.
- Rholes, W.S., & Bailey, S. (1983). The Effects of Level of Moral Reasoning on Consistency between Moral Attitudes and Related Behaviors. *Social Cognition*, 2, 32-48.
- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre. Artes Médicas. Original publicado em 2003.
- Rorty, A. & Wong, D. (1993). Aspects of identity and agency. In O. Flanagan and A. O. Rorty (Eds.), *Identity, character and morality. Essays in Moral Psychology*. MA: MIT Press.
- Ross, L. (2003). Essay Review of Culture and Morality: Confliting perspectives at a time of cultural confrontation, *Human Development*, 46 (2-3), 151-154.
- Rothbart, M.K., Hanley, D., Albert, M. (1986). Gender differences in moral reasoning. *Sex Roles*, 15, 645-653.
- Rozin, K., Lowery, L., Imada, S., & Haidt, J. (1999). The CAD triad hypothesis: A mapping between three moral emotions (contempt, anger, disgust) and three moral codes (community, autonomy, divinity). *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 574-586.
- Rubin, K., Bukowski, W., & Parker, J. (1998). Peer interactions, relationships and groups. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, 5<sup>th</sup> ed.). New York: Wiley.
- Rubin, K., & Krasnor, L. (1986). Social cognitive and social behavior perspectives on problem solving. In M. Perlmutter (Ed.). *The Minnesota Symposium on child psychology*. Hillsdale, Nj: Erlbaum.

- Rudmin, F.W. (1998). Norwegian short-form of the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40, 229-233.
- Saarni, C., Mumme, D. & Campos, J. (1998). Emotional development: Action, communication, and understanding. In W. Damon, (ed.) *Handbook of child psychology, vol.3: Social, emotional, and personality development* (pp. 237-309). New York: John Wiley.
- Schlenker, B.R. (1985). Identity and self-identification. In B.R. Schlenker (Ed.), *The self and social life* (pp. 65-99). New York: McGraw-Hill.
- Schlenker, B.R. (1997). Personal responsibility: Applications of the Triangle Model. In L.L. Cummings & B. Staw (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (Vol. 19, pp. 241-301). Greenwich, Connecticut: JAI Press.
- Schlenker, B.R. (2003). Self-presentation. In M.R. Leary and J.P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 492-518). New York: Guilford.
- Schlenker, B.R. (2008). Integrity and character: Implications of principled and expedient ethical ideologies. *Journal of Social and Clinical Psychology*, vol. 27, 10, 1078-1125.
- Schlenker, B.R., Britt, T.W., Pennington, J.W., Murphy, R., & Doherty, K.J. (1994). The triangle model of responsibility. *Psychological Review*, 101, 632-652.
- Schlenker, B.R., Dlugolecki, D.W., & Doherty, K.J. (1994). The impact of self-presentations on self-appraisals and behaviors: The power of public commitment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 20-33.
- Schlenker, B.R., Miller, M.L., & Johnson, R.J. (2007). *Integrity, responsibility, and excuse-making: Impressions of humble winners, gracious losers, and their egoistic counterparts*. Manuscript in preparation, University of Florida.
- Schlenker, B.R., Miller, M.L., & Johnson, R.J. (2009). Moral identity, integrity, and personal responsibility. In D. Narvaez & D.K. Lapsley (Eds), *Moral self, identity and character*. New York: Cambridge University Press.
- Schlenker, B.R., Pontari, B.A., & Christopher, A.N. (2001). Excuses and character: Personal and social implications of excuses. *Personality and Social Psychology Review*, 5, 15-32.
- Schlenker, B.R., Weigold, M.F., & Doherty, K.J. (1991). Coping with accountability: Self-identification and evaluative reckonings. In C.R. Snyder & D.R. Forsyth (Eds.), *Handbook of social and clinical psychology* (pp. 96-115). New York: Pergamon.

- Schlenker, B.R., Weigold, M.F., & Schlenker, K.A. (2008). What makes a hero? The impact of integrity on admiration and interpersonal judgment. *Journal of Personality*, 76, 323-355.
- Schwartz, S.H., & Howard, J.A. (1982). Helping and cooperation: A self-based motivational model. In V. J. Derlaga & J. Grzelak (Eds), *Cooperation and helping behavior: Theories and research*. New York: Academic Press.
- Selman, R. (1976). Social-cognitive understanding: a guide to educational and clinical practice. In T. Lickona (Ed), *Moral development and behavior* (pp. 299-316). New York: Holt, Reinhart and Winston.
- Selman, R. (1980). *The development of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Setton, M.G. (2005). A particularidade do processo de socialização contemporâneo. *Tempo Social*, 17(2), 335-350. Retirado em 3 de Junho de 2008 de [www.scielo.org](http://www.scielo.org).
- Shotter, J. & Gergen, K. J. (Eds.). (1989). *Texts of identity*. Newbury Park, CA: Sage.
- Shultz, T. & Wells, D. (1985). Judging the intentionality of action-outcomes. *Developmental Psychology*, 21, 83-89.
- Shweder, R.A. (1982a). Liberalism as destiny. *Contemporary Psychology*, 27, 421-424.
- Shweder, R.A. (1982b). Beyond self-constructed knowledge: The study of culture and morality. *Merril-Palmer Quarterly*, 28, 41-69.
- Shweder, R.A. (2003). *Why Do Men Barbecue? Recipes for Cultural Psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Shweder, R.A., Goodnow, J., Hatano, G., LeVine, R., Markus, H., & Miller, P.J. (1998). The cultural psychology of development: One mind many mentalities. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child development*. New York: Wiley.
- Shweder, R., Mahapatra, M., & Miller, J. (1987). Culture and moral development. In J. Kagan & S. Lamb. (Eds), *The emergence of morality in young children* (pp. 1-83). Chicago: The University of Chicago Press.
- Shweder, R., Much, N. (1986). Determinations of meaning: Discourse and moral socialization. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Moral development through social interaction*. New York: Wiley.

- Shweder, R., Much, N., Mahapatra, M., & Park, L. (1997). The “big three” of morality (autonomy, community, divinity) and the “big Three” explanations of suffering. In A. Brendt & P. Rozin (Eds.), *Morality and health* (pp. 119-169). NY: Routledge.
- Shweder, R., Turiel, E. & Much, N. (1981). The moral intuitions of the child. In J. Flavell & L. Ross (eds.), *Social-cognitive development* (pp.288-305). Cambridge: Cambridge University Press.
- Siegal, M. & Beattie, K. (1991). Where to look first for children’s knowledge of false beliefs. *Cognition*, 38, 1-12.
- Simard, J.J. (1988). La revolution pluraliste: une mutation des rapports de l’homme au monde. In F. Ouellet. (Org). *Pluralisme et école. Jalons por une apprché critique de la formation interculturelle des éducateurs*. Québec: Institute Québécois de Recherches sur la Culture.
- Simões, C.M. & Ralha-Simões, H. (1999). *Contextos de desenvolvimento e teorias psicológicas*. Coleção CIDINE, 10. Porto: Porto Editora.
- Skoe, E.E. (1998). The ethic of care: Issues in moral development. In E.E. Skoe & A. von der Lippe (Eds.), *Personality development in adolescence: A cross-national and life-span perspective*. London: Routledge.
- Skoe, E.E. & Diessner, R. (1994). Ethic of care, justice, identity and gender: An extension and replication. *Merril-Palmer Quarterly*, 40, 102-119.
- Skoe, E.E. & Marcia, J. (1991). A care-based measure of morality and its relation to ego identity. *Merril-Palmer Quarterly*, 37, 289-304.
- Skoe, E.E., Pratt, M., Matthews, M. & Curror, S. (1996). The ethic of care: Stability over time, gender differences and correlates in mid to late adulthood. *Psychology and Aging*, 11, 280-292.
- Skoe, E.E., & von der Lippe, A. (2002). Ego development and the ethics of care and justice: The relations among them revisited. *Journal of Personality*, 70, 485-507.
- Slugoski, B. R. & Ginsburg, G. P. (1989). Ego identity and explanatory speech. In J. Shotter & K. J. Gergen (Eds.), *Texts of identity* (pp. 36-45). Newbury Park, CA: Sage.
- Sochting, I., Skoe, E. & Marcia, J. (1994). Care-oriented moral reasoning and prosocial behavior: A question of gender or sex role orientation. *Sex Roles*, 31, 131-147.
- Retirado em 12 de Abril, 2006 de [www.ingentaconnect.com](http://www.ingentaconnect.com)
- Sousa Santos, B. (1997). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, 11-32.

- Smetana, J. (1981a). Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child Development*, 52, 1333-1336.
- Smetana, J. (1981b). Reasoning in the personal and moral domains: adolescent and young adult women's decision-making regarding abortion. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2, 211-226.
- Smetana, J. (1982). *Conceptions of self and morality: Women's reasoning about abortions*. New York: Praeger.
- Smetana, J. (1983). Social-cognitive development: Domains distinctions and coordinations. *Developmental Review*, 3, 131-147.
- Smetana, J. (1985). Preschool children's conceptions of transgressions: Effects of varying moral and conventional domain-related attributes. *Developmental Psychology*, 21, 18-29.
- Smetana, J. (1989). Toddler's social interactions in the context of moral and conventional transgressions in the home. *Developmental Psychology*, 25, 499-508.
- Smetana, J. (1995). Morality in context: Abstractions, ambiguities, and applications. *Annals of Child Development*, 10, 83-130.
- Smetana, J., Killen, M. & Turiel, E. (2000). Children's reasoning about interpersonal and moral conflicts. In W. Craig (Ed), *Childhood social development: The essential readings* (pp. 275-303). Oxford: Blackwell.
- Snarey, J.R. (1985). Cross-cultural universality of socio-moral development: A critical review of Kohlbergian research. *Psychological Bulletin*, 97, 202-232.
- Spitz, R. (1996). *O Primeiro Ano de Vida*. São Paulo: Martins Fontes (obra original publicada em 1965).
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded Theory. Procedures and Techniques* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Sage.
- Surber, C. (1977). Developmental processes in social inference: averaging of intentions and consequences in moral judgement. *Developmental Psychology*, 13, 654-665.
- Tappan, M. & Packer, M. (Eds.), (1991). *Narrative and storytelling: Implications for understanding moral development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tedesco, J.C. (1999). *O novo pacto educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia: FML.
- Tice, D.M. (1992). Self-concept change and self-presentation: The looking glass self is also a magnifying glass. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 435-451.

- Tisak, M. (1995). Domains of social reasoning and beyond. In R. Vasta (Ed), *Annals of Child Development, Vol 11*. (pp. 95-130). London: Jessica Kingsley.
- Tisak, M. & Turiel. E. (1988). Variation in seriousness of transgressions and children's moral and conventional concepts. *Developmental Psychology*, 24, 352-357.
- Turiel. E. (1978). The development of concepts of social structure: Social convention. In J. Glick & A. Clarke-Stewart (Eds.), *The development of social understanding*. NY: Gardener Press.
- Turiel. E. (1979). In H.E. Howe & C.B. Keasey (Eds.), Distinct conceptual and developmental domains: Social convention and morality. *Nebraska Symposium on Motivation (vol 25)*. Lincoln: University of Nebraska.
- Turiel. E. (1983). *The development of social knowledge: morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. In W. Damon (Series Editor), *Handbook of Child Psychology, vol 3*. (pp. 863-932). New York: Wiley.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality. Social development, context and conflict*. NY: Cambridge University Press.
- Turiel, E., Killen, M. & Helwig, C. (1987). Morality: Its structure, functions, and vagaries. In J. Kagan & S. Lamb (Eds). *The emergence of morality in young children*. (pp. 155-244). Chicago: The University of Chicago Press.
- Turiel, E. & Smetana, J. (1984). Social knowledge and action: the coordination of domains. In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz. *Morality, Moral behavior and Moral Development* (pp. 261-282). New York: John Wiley & Sons.
- Tyler, J.M., & Feldman, R.S. (2007). The double-edged sword of excuses: When do they help, when do they hurt. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26, 659-688.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in mind and societies*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Vieira, R. (1999). *Ser igual, ser diferente. Encruzilhadas da identidade*. Profedições.
- Vygotsky, L. (2001). *Pensamento e Linguagem*. Vila Nova de Gaia: Estratégias Criativas.
- Walker, L.J. (1980). Cognitive and perspective-taking prerequisites for moral development. *Child Development*, 51, 131-139.
- Walker, L.J. (1984). Sex differences in the development of moral reasoning: a critical review. *Child Development*, 55, 677-691.

- Walker, L.J. (1986). Sex differences in the development of moral reasoning: a rejoinder to Baumrind. *Child Development*, 57, 522-526.
- Walker, L.J. (1989). A longitudinal study of moral reasoning. *Child Development*, 51, 131-139.
- Walker, L.J. (1991). Sex differences in moral reasoning. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds), *Handbook of Moral Behavior and Development*, Vol 2: Research (pp. 333-364). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Walker, L.J. (1995). Sexism in Kohlberg's moral psychology?. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds), *Moral Development: An introduction*, (pp. 83-107). Boston: Allyn & Bacon.
- Walker, L.J. (2000). Choosing biases, using power and practicing resistance: Moral development in a world without certainty. *Human Development*, 43, 135-156.
- Walker, L.J. (2004a). Progress and prospects in the Psychology of Moral Development. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50 (4), 546-557.
- Walker, L.J. (2004b). What does moral functioning entail? In T.A. Thorkildsen & H.J. Walberg (Eds), *Nurturing morality* (pp 3-17). NY: Kluwer Academic/Plenum
- Walker, L.J. (2004c). Gus in the gap: Bridging the judgment-action gap in moral functioning. In D. K. Lapsley & D. Narvaez (Eds), *Moral Development, Self, and Identity* (pp. 1-20). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Walker, L.J. & DeVries, B. & Treverthan, S. (1987). Moral stages and moral orientation in real-life dilemmas. *Child Development*, 58, 842-858.
- Walker, L.J. & Hennig, K. H. (2004). Differing conceptions of moral exemplarity: Just, brave, and caring. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 629-647.
- Walker, L.J. & Richards, B. (1979). Stimulating transitions in moral reasoning as a function of stage of cognitive development. *Developmental Psychology*, 15, 95-103.
- Walker, L.J. & Pitts, R.C. (1998). Naturalistic conceptions of moral maturity. *Developmental Psychology*, 4, 403-419.
- Wark, G.R., & Krebs, D.L. (1996). Gender and dilemma differences in real-life moral judgement. *Developmental Psychology*, 32, 220-230.
- Wark, G.R., & Krebs, D.L. (1997). Sources of variation in moral judgement: toward a model of real-life morality, *Journal of Adult Development*, 4(3), 163-178.
- Wark, G.R., & Krebs, D.L. (2000). The construction of moral dilemmas in everyday life, *Journal of Moral Education*, 29(1), 5-21.



- Weston, D. & Turiel, E. (1980). Act-rule relations: Children's concepts of social rules. *Developmental Psychology*, 16, 417-424.
- White, C.B. (1988). Age, education, and sex effects on adult moral reasoning. *International Journal of Aging and Human Development*, 27, 271-281.
- Wren, T. & Mendoza, C. (2004). Cultural identity and personal identity: Philosophical reflections on the identity discourse of social psychology. In D. K. Lapsley & D. Narvaez (Eds), *Moral development, self and identity* (pp. 239-266). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Winnicott, D. (1983). *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: Artes Médicas (original publicado em 1979).
- Yacker, N. & Weinberg, S. L. (1990). Care and justice moral orientations: A scale for its assessment. *Journal of Personality Assessment*, 55, 18-27.
- Yeates, K. & Selman, R. (1989). Social competence in schools: toward an integrative developmental model for intervention. *Developmental Review*, 9, 64-100.
- Yoder, A.E. (2000). Barriers to ego identity status formation: a contextual qualification of Marcia's identity status paradigm. *Journal of Adolescence*, 23, 95-106.
- Youniss, J., & Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago: University of Chicago Press.
- Youniss, J., & Yates, M. (1997). *Community service and social responsibility in youth*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Yuill, N., Perner, J., Pearson, A., Peerbhoy, D. & Ende, J. (1996). Children's changing understanding of wicked desires: From objective to subjective to moral. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 457-475.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M. & King, R. (1979). Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development*, 50, 319-330.

### **Bibliografia de Referência**

#### ***Concepções construtivistas da psicologia moral***

- Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J., Candee, D., Speicher-Dubin, B., Hower, A., Eisenberg, N. (1982). *The development of prosocial behaviour*. New York: Academic Press.
- Enright, R. (1991). The moral development of forgiveness. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds), *Handbook of moral behavior and development, vol 1*, (pp. 123-152). Hillsdale: Erlbaum.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicologia del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer. (original publicado em 1984).
- Kohlberg, L., & Candee, D. (1984). The relationship of moral judgment to moral action. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behaviour, and moral development* (pp. 52-73). New York: Wiley.
- Lourenço, O. (2000c). A moralidade enquanto sistema de significação: Uma súplica pela sua dimensão aretaica. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 5, 7-21.
- Lourenço, O. (2002a). *Psicologia de desenvolvimento moral: teorias, dados e implicações*, (3ª edição). Coimbra: Almedina.
- Piaget, J. (1984). *O juízo moral na criança*, 3ª ed. São Paulo: Summus. (original publicado em 1932).

#### ***Outras concepções da psicologia moral***

- Gilligan, C. (1977). In a different voice: Women's conceptions of the self and of morality. *Harvard Educational Review*, 47, 481-517.
- Gilligan, C. (1997). *Teoria psicológica e desenvolvimento da mulher*. Lisboa: Fundação calouste Gulbenkian. (tradução do original publicado em 1982).
- Jensen, L.A. (2008). Through two lenses. A cultural–developmental approach to moral psychology. *Developmental Review*, 28, 289-315.
- Nucci, L. (1981). The development of personal issues: A domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development*, 52, 114-121.
- Rest, J. (1984). The major components of morality. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds), *Morality, moral behavior, and moral development*. (pp. 24-40). New York: Wiley.
- Rest, J. (1986). *Moral development - Advances in research and theory*. New York: Praeger.

- Shweder, R., Mahapatra, M., & Miller, J. (1987). Culture and moral development. In J. Kagan & S. Lamb. (Eds), *The emergence of morality in young children* (pp. 1-83). Chicago: The University of Chicago Press.
- Shweder, R., Much, N., Mahapatra, M., & Park, L. (1997). The “big three” of morality (autonomy, community, divinity) and the “big Three” explanations of suffering. In A. Brendt & P. Rozin (Eds), *Morality and health* (pp. 119-169). NY: Routledge.
- Smetana, J. (1983). Social-cognitive development: Domains distinctions and coordinations. *Developmental Review*, 3, 131-147.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality. Social development, context and conflict*. NY: Cambridge University Press.

### ***Emoções morais***

- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C. & Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about emotions: a functionalist perspective. *Child Development*, 57, 529-548.
- Ferreira, J. & Sargento dos Santos, P. (2007b). Emoções morais: haverá evidência desenvolvimentista? In. Sargento dos Santos. *Temas Candentes em Psicologia do Desenvolvimento*, (pp. 383-407). Lisboa: Climepsi.
- Keller, M., Lourenço, O., Malti, T. & Saalbach, H. (2003). The multifaceted phenomenon of ‘happy victimizers’: A cross-cultural comparison of moral emotions. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 1-18.
- Krettenauer, T. & Eichler, D. (2006). Adolescents self-attributed moral emotions following a moral transgression: Relations with delinquency, confidence in moral judgment and age. *British Journal of Development Psychology*, 24, 489-506.
- Lourenço, O. (1997). Children’s attributions of moral emotions to victimizers: Some data, doubts and suggestions. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 425-438.
- Lourenço, O. (1998). Transgressores felizes e infelizes na compreensão de emoções morais na criança. *Psicologia, Educação e Cultura*, II, 2, 241-261.
- Lourenço, O. (2001). Understanding the moral meaning of children’s attribution of emotions to victimizers. *Archives de Psychologie*, 69, 63-79.
- Murgatroyd, S. & Robinson, E. (1997). Children’s and adults attributions of emotions to a wrongdoer: The influence of the onlooker’s reaction. *Cognition and Emotion*, 11, 83-101.

Nunner-Winkler, G. & Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child Development*, 59, 1323-1338.

### **Identidade**

Bennion, L. D. & Adams, G. R. (1986). A revision of the Extended Version of the Objective Measure of Ego Identity Status: An identity instrument for use with late adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 1, 183-198.

Costa, M.E. (1991). *Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Côté, J.E., & Levine, C. G. (2002). *Identity formation, agency, and culture: A social psychological synthesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Erikson, E. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: Norton.

Erikson, E. (1980). *Identity and life cycle*. New York: Norton.

Kroger, J. (2007). *Identity development. Adolescence through adulthood* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.

Marcia, J.E., Waterman, A.S., Matteson, D.R. & Archer, S.L. (1993). *Ego Identity: A Handbook for Psychosocial Research*. New York: Springer-Verlag.

Mena Matos, P., Barbosa, S. & Costa, M. E. (2000). A propósito da avaliação psicológica da identidade: Estudo sobre o EOMEIS-2. *Psychologica*, 25, 45-66.

### **Identidade Moral**

Bergman, R. (2002). Why be moral? a conceptual model from developmental psychology. *Human Development*, 45, 104-124.

Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: a theoretical perspective. *Developmental Review*, 3, 178-210.

Blasi, A. (1984). Moral identity: its role in moral functioning. In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.), *Morality, Moral behavior and Moral Development* (pp. 128-140). New York: John Wiley.

Blasi, A. (1995). Moral understanding and the moral personality: The process of moral integration. In W. Kurtines, & J. Gewirtz (eds.). *Moral development: An introduction*. Boston: Allyn and Bacon.

Blasi, A. (2004). Moral functioning: Moral understanding and personality. In D. K. Lapsley & D. Narvaez (Eds), *Moral development, self and identity* (pp. 335-347). NJ: Lawrence Erlbaum.

Colby, A. & Damon, W. (1992). *Some do care: Contemporary lives of moral commitment*. New York: Free Press.

Colby, A. & Damon, W. (1995). The development of extraordinary moral commitment. In Killen, M. & Hart, D. (Eds). *Morality in everyday life: Developmental perspectives*. New York: Cambridge University Press.

Hardy, S. A. & Carlo, G. (2005). Identity as a source of moral motivation. *Human Development*, 48, 232-256.

### ***Integridade***

Schlenker, B.R. (2008). Integrity and character: Implications of principled and expedient ethical ideologies. *Journal of Social and Clinical Psychology*, vol. 27, 10, 1078-1125.

Schlenker, B.R., Britt, T.W., Pennington, J.W., Murphy, R., & Doherty, K.J. (1994). The triangle model of responsibility. *Psychological Review*, 101, 632-652.

Schlenker, B.R., Miller, M.L., & Johnson, R.J. (2007). *Integrity, responsibility, and excuse-making: Impressions of humble winners, gracious losers, and their egoistic counterparts*. Manuscript in preparation, University of Florida.

Schlenker, B.R., Miller, M.L., & Johnson, R.J. (2009). Moral identity, integrity, and personal responsibility. In D. Narvaez & D.K. Lapsley (Eds), *Moral self, identity and character*. New York: Cambridge University Press.

## ***Índice Remissivo Onomástico***

### **A**

---

Abe, J.A., 121  
Adams, G.R., 252  
Albert, M., 87  
Alisat, S., 212  
Amorim, F., 126  
Anderson, R.E., 271, 303  
Aquino, K., 193, 213, 214, 215, 216, 240  
Archer, S.L., 171  
Arnett, J.J., 99, 100, 227  
Arnold, M.L., 90  
Arsenio, W., 118, 126, 127, 128, 130, 136, 143, 161  
Asendorpf, J., 126  
Asher, S.R.  
Atkins, R., 193  
Attanucci, J., 87

### **B**

---

Bailey, S., 114  
Baker, R. 85  
Bandura, A., 36  
Barbaranelli, C., 217, 313  
Barbosa, S., 252, 253, 254  
Barden, R., 130  
Barreto, M., 217  
Barrett, K.C., 125  
Barriga, A.Q., 213  
Bar-Tal, D., 75  
Basinger, K.S., 69  
Beattie, K., 128  
Bebeau, M.J., 36, 87, 103  
Bennion, L.D., 252  
Berger, P., 18  
Bergman, R., 16, 116, 117, 134, 135, 193, 194, 195, 207, 209, 210, 211, 215, 223  
Bernardes, N., 74  
Bersoff, D.M., 334  
Berzonsky, M., 177  
Birnbaum, M., 36  
Black, A., 92  
Black, W.C., 271, 303  
Blasi, A., 30, 31, 36, 115, 116, 125, 134, 135, 164, 166, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 215, 223, 224, 225, 226, 227, 238, 239, 314, 315, 316, 320, 327, 328, 329, 332, 335, 337, 338, 339  
Block, J., 71  
Blos, P., 169  
Brabeck, M., 85, 86, 87  
Branco, S., 88  
Bretherton, I., 125

Britt, T.W., 214  
Brown, J.R., 125  
Bruckner, P., 23  
Bukowski, W., 102  
Butterfield, K.D., 217, 313, 334

## C

---

Camilleri, C., 19, 20  
Campos, J.J., 124, 125  
Campos, R.G., 124  
Candee, D., 332, 335, 339  
Caprara, G.V., 217, 313  
Carlo, G., 223, 225, 228  
Chandler, M.J., 134  
Cheney, R., 134  
Christopher, A.N., 214, 220  
Clark Power, F., 193  
Clinchy, B.M., 134  
Cohen-Emerique, M., 19, 20  
Colby, A., 30, 31, 36, 58, 59, 61, 62, 69, 79, 113, 116, 134, 135, 164, 193, 194, 195, 201, 207, 208, 209, 212, 213, 215, 239, 326, 327, 329, 335, 338, 339  
Cole, M., 100  
Corbin, J., 232  
Costa, M.E., 168, 287  
Côté, J.E., 174, 192, 334  
Cowan, P., 116  
Crandall, C.S., 88  
Crowne, D.P., 287  
Currer, S., 89

## D

---

Damon, W., 30, 31, 36, 50, 51, 114, 116, 134, 135, 164, 193, 194, 195, 200, 201, 207, 208, 209, 212, 213, 215, 239, 327, 329, 333, 334, 335, 338, 339  
Davidson, P., 92, 165  
Day, J., 84  
Deci, E.L., 212  
DeVries, B., 87  
Dewey, J., 54  
Dias, G.F., 168  
Dias, M.G., 99  
Díaz-Aguado, M.J., 80, 333  
Diessner, R., 89, 90  
Dlugolecki, D.W., 214  
Dodge, K., 333  
Doherty, K.J., 214, 314  
Donnelly, T.M., 193  
Dubet, F., 18, 25  
Duncan, S., 130  
Dunn, J., 74, 166, 225  
Durkheim, E., 17, 37

## **E**

---

Edelstein, W., 212  
Eichler, D., 126  
Eisenberg, N., 72, 73, 74, 75, 76, 78, 102, 108, 115, 117, 125, 130, 193, 194, 334  
Eisenberg-Berg, N., 75  
Ellemers, N., 217  
Ende, J., 126  
Enright, R., 77  
Erikson, E., 26, 30, 168, 169, 170, 171, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 186, 187, 188, 191, 199, 224, 227, 261, 334

## **F**

---

Fabes, R., 72, 75, 108  
Fegley, S., 214  
Feijão, R.L., 80  
Feldman, R.S., 220  
Ferreira, J., 22, 23, 80, 88, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 134, 137, 162, 231, 287  
Fitch, S.A., 252  
Fivush, R., 85  
Fleiss, K., 126  
Fogel, A., 122  
Fontaine, A.M., 168  
Ford, M.R., 87, 88, 350  
Frankfurt, H.G., 201, 205  
Freitas, L.B.L., 41, 52  
Freud, S., 168, 169, 170, 171, 180, 181  
Fridja, N., 124  
Fritz, J., 125  
Fuller, R., 69

## **G**

---

Gergen, K.J., 174  
Gerson, R., 114, 194  
Gewirtz, J.L., 34  
Gibbs, J.C., 69, 70, 134, 193, 194, 213  
Gibson, D., 70  
Giddens, A., 18  
Gilligan, C., 35, 73, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 98, 102, 108  
Gilmore, J., 50, 74  
Ginsburg, G.P., 174  
Glassman, M., 96  
Glodis, K.A., 194, 203, 214, 223  
Golding, G., 87  
Goldman, S., 88  
Goldsmith, H.H., 125  
Golombok, S., 85  
Gross, J.J., 124  
Grosz, E., 87  
Grotevant, H., 252  
Gump, L.S., 85



## **H**

---

Haan, N., 196  
Hagele, S., 215  
Haidt, J., 99, 102, 124  
Hair, J.F., 271,303  
Hallett, D., 134  
Hanley, D., 87  
Hardy, S., 134, 194, 203, 210, 211, 215, 223, 225, 228,  
Harris, P.L., 132  
Hart, D., 76, 134, 193, 194, 213, 214, 333, 334,  
Harter, S.A., 127, 130, 150, 161, 177, 184,  
Hartmann, H., 169  
Haviv, S., 88  
Heavenrich, J., 116  
Helwig, C., 94  
Hennig, K.H., 193, 213, 216  
Higgins, A., 61  
Hill, P.L., 238, 241  
Hofer, B., 134  
Hoffman, M.L., 115, 118, 193, 194, 333  
Holstein, C.B., 85, 86, 88  
Howard, J.A., 193  
Hughes, C., 125, 166, 225  
Hunsberger, B. 212  
Hunter, W. 87  
Hy, L.X., 172, 173  
Hyde, J.S., 87, 88

## **I**

---

Imada, S., 99  
Inhelder, B., 338  
Izard, C.E., 121

## **J**

---

Jaffee, S., 87, 88  
Jakubowski, L., 191, 334  
Jensen, L.A., 99, 100, 101, 102, 103, 111, 113, 207  
Jimenez, J.A., 238, 239, 241, 242  
Johnson, R.J., 214, 215, 314, 320  
Juujärvi, S., 85, 88

## **K**

---

Kant, I., 27, 37, 53  
Karniol, R., 87, 88  
Keefer, M.W., 88  
Kegan, R., 172, 173  
Keller, M., 126, 132, 212  
Keltner, D., 124  
Kermorian, R., 124  
Kernberg, O., 169

Killen, M., 94, 102  
King, R., 74  
Kohlberg, L., 15, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 125, 130, 133, 134, 136, 143, 145, 150, 159, 160, 161, 192, 193, 195, 197, 198, 201, 204, 206, 207, 208, 210, 215, 219, 221, 224, 226, 230, 238, 316, 326, 328, 329, 332, 333, 335, 337, 338, 339, 342  
Kohut, H., 169  
Koller, S.H., 74, 99  
Kramer, R., 118, 127, 128, 130, 136, 143, 161,  
Krasnor, L., 332  
Krebs, D., 50, 74, 88, 193, 194  
Krettenauer, T., 126, 133, 134, 151, 166, 225, 229, 232, 329  
Kroger, J., 172, 173, 177  
Kuhn, D., 134  
Kurtines, W.M., 34, 36

## **L**

---

Ladmiral, J.R., 26  
Lahire, B., 18  
Lamb, M.E., 125  
Langer, J., 116  
Lapsley, D.K., 73, 76, 193, 212, 213, 215, 216, 223, 238, 239, 241,  
Lasky, B., 193, 212, 213, 215, 216, 238, 239,  
Laupa, M., 94  
Lazarus, S.R., 123, 124  
Leach, C.W., 217  
Leman, P.J., 88  
Lennon, R., 73  
Levine, C., 174, 191, 192, 334  
Liau, A.K., 213  
Lickona, T., 36  
Lifton, P., 36  
Linn, R., 85, 86  
Lipiansky, E.M., 26  
Loevinger, J., 172, 173, 224  
Lourenço, O., 35, 36, 50, 51, 55, 58, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 78, 79, 80, 81, 86, 87, 88, 89, 96, 107, 110, 114, 116, 117, 118, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 134, 136, 137, 143, 161, 162, 209, 215, 229, 333  
Lowery, C.R., 87, 88  
Lowery, L., 99  
Luckman, T., 18  
Lyons, N., 87, 88  
Lyons-Ruth, K., 50

## **M**

---

Mahapatra, M., 98  
Malti, T., 126, 166, 225  
Mansfield, A.K., 134

Marcia, J.E., 87, 88, 90, 108, 171, 188, 189, 190, 224, 252  
Marlowe, D., 248, 251, 287  
Marôco, J., 267, 271, 285, 292, 296, 308,  
Marques, R., 54  
Mason, M.G., 70  
Masters, J.C., 130  
Matteson, D.R., 171  
Matthews, M., 89  
McCabe, D.L., 217, 218, 313, 334  
McDonald, F.J., 116  
McNalley, S., 73  
Mead, G.H., 51, 174, 213  
Mena Matos, P., 251, 252, 253, 254, 258, 287  
Mendoza, C., 193  
Meneres, S., 126, 132  
Milgram, S., 91  
Miller, J., 98  
Miller, M.L., 214, 215, 217, 314, 320  
Miller, P., 73  
Mischel, H., 36, 106  
Mischel, W., 36, 106  
Morrison, E.M., 213  
Moshman, D., 134, 193, 214  
Much, N., 94, 98  
Mumme, D., 124  
Murgatroyd, S., 118, 127, 128, 130, 131, 133, 161  
Murphy, B., 75  
Murphy, J., 84  
Murphy, R., 214

## **N**

---

Narvaez, D., 36, 103, 193, 212, 213, 215, 223  
Nathanson, M., 116  
Nawrocki, L., 238, 241  
Nisan, M., 96, 102  
Nucci, L., 92, 93, 94, 109, 137, 163, 165  
Nucci, M., 94  
Nunner-Winkler, G., 35, 72, 86, 118, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 137, 143, 150, 153, 161, 165, 166, 200, 225, 229, 329

## **O**

---

Olson, D.R., 88  
Orlofsky, J.L., 171  
Ouellet, F., 21

## **P**

---

Packer, M., 86  
Pancer, S.M., 212  
Park, L., 98  
Parke, R.,

Parker, J., 102  
Pastorelli, G.V., 217, 313  
Patrício, C., 126  
Pearson, A., 126  
Peerbhoy, D., 126  
Pennington, J.T., 88  
Pennington, J.W., 214  
Pereira, F., 23  
Perner, J., 126  
Peterson, C., 215, 216  
Phinney, J., 100  
Phoenix, A., 175, 176, 177  
Piaget, J., 15, 26, 27, 28, 29, 30, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 59, 64, 75, 78, 100, 105, 111, 112, 114, 118, 131, 136, 143, 150, 152, 153, 159, 161, 172, 196, 197, 198, 206, 209, 328, 337, 338, 342  
Pintrich, P.R., 134  
Pitts, R.C., 208  
Pontari, B.A., 214, 313, 314  
Postman, N., 25  
Pratt, M.W., 87, 88, 89, 90, 212, 213, 214  
Puka, B., 36, 86, 193

## **R**

---

Radke-Yarrow, M., 74  
Ralha-Simões, H., 172  
Ramos, K.D., 99  
Rattansi, A., 715, 176, 177  
Raviv, A., 75  
Rawls, J., 53  
Ray, S., 213  
Reed, A., 193, 213, 214, 215, 216, 240,  
Reimer, K., 213, 214  
Rest, J., 36, 86, 103, 104, 105, 106, 112, 116, 117, 118, 193, 194, 207, 226  
Richards, B., 70, 116  
Rholes, W.S., 114  
Ridgeway, D., 125  
Robinson, E., 118, 127, 128, 130, 131, 133, 161,  
Rodrigues, S., 88  
Rogoff, B., 100  
Roll, S., 85  
Rorty, A., 238  
Ross, L., 97  
Roth, K., 73, 75  
Rothbart, M.K., 87  
Rozin, K., 99  
Rubin, K., 102, 333  
Rudmin, F.W., 251  
Ryan, R.M., 212

## S

---

Saalbach, H., 126  
Saarni, C., 214, 128  
Sampson, R., 87  
Santos, A.I., 88  
Santos, L., 126  
Sargento dos Santos, P., 126, 128, 129, 130, 131, 134, 137, 162, 232  
Satterfield, S., 70  
Schlenker, B.R., 30, 31, 206, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 247, 248, 249, 250, 258, 312, 313, 314, 315, 320, 333, 334, 335, 338, 340  
Schlenker, K.A., 214, 250, 258, 320  
Schorr, I., 87  
Schrader, D.E., 61  
Schwartz, S.H., 193  
Seligman, M.E.P., 215, 216  
Selman, R., 50, 51, 56, 58, 70, 75, 333, 337, 338  
Setton, M.G., 17, 18  
Sharabany, R., 75  
Shea, C., 73  
Shea, J.A., 252  
Shell, R., 73  
Shotter, J., 174  
Shultz, T., 50, 51  
Shweder, R.A., 84, 94, 98, 99, 100, 101, 102, 109, 111, 113, 207  
Siegal, M., 128  
Silva, I., 88  
Simard, J.J., 23  
Simões, C.M., 172  
Skoe, E.E., 87, 89, 90, 108  
Slugoski, B.R., 174  
Smetana, J., 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 109, 134, 137, 163, 165  
Smith, M.B., 71  
Smollar, J., 102  
Snarey, J.R., 102  
Sochting, I., 87, 88  
Sodian, B., 118, 125, 127, 128, 130, 131, 137, 143, 150, 153, 161, 200  
Sousa Santos, B., 22, 111  
Spitz, R., 26  
Steinberg, C., 125  
Strauss, A.L., 232  
Surber, C., 50, 51

## T

---

Tappan, M., 61, 84, 86  
Tatham, R.I., 271, 303  
Tedesco, J.C., 25, 26  
Thoma, S., 36, 103  
Tice, D.M., 216  
Tisak, M., 94, 109  
Treverthan, S., 87

Treviño, L.K., 217, 313, 334

Tsang, J., 88

Turiel, E., 35, 36, 73, 84, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 102, 109, 111, 137, 142, 143, 164, 165

Tyler, J.M., 220

## V

---

Valsiner, J., 100

Van Court, P., 75

Van Hesteren, F., 193, 194

Venâncio, R., 126

Vieira, R., 177

Von der Lippe, A., 89, 90, 108

Vygotsky, L., 26, 29, 111, 338

## W

---

Wade-Stein, D., 213, 214

Walker, L.J., 36, 56, 70, 86, 87, 88, 102, 109, 114, 116, 117, 193, 207, 208, 213, 216, 223,

Wark, G.R., 88

Waterman, A.S., 171

Weigold, M.F., 214, 250, 258, 313, 314, 320

Weinberg, S.L., 87

Weinstock, M., 134

Wells, D., 50, 51

Wessler, R., 172, 173, 224

Weston, D., 92, 137, 164, 165

White, C.B., 69

Whitesell, N., 127, 130, 150, 161

Wiggins, G., 85

Winnicott, D., 169

Wong, D., 238

Wren, T., 193

## Y

---

Yacker, N., 87

Yates, M., 212

Yeates, K., 51

Yoder, A.E., 174, 175

Youniss, J., 102, 212

Yuill, N., 126, 127, 130, 150, 161

## Z

---

Zahn-Waxler, C., 74, 125

Zan, B., 96

Zelko, F.A., 130